

Université de Montréal

**Les enjeux controversés dans le cadre de l'enseignement de l'histoire au  
secondaire : énoncés théoriques d'une synthèse des connaissances**

Par  
Stéphanie Larocque

Faculté des sciences de l'éducation  
Département de didactique

Mémoire présenté à la Faculté des sciences de l'éducation  
en vue de l'obtention du grade maîtrise en didactique

Décembre 2019

© Stéphanie Larocque, 2019

Université de Montréal  
Faculté des études supérieures

Ce mémoire intitulé

**Les enjeux controversés dans le cadre de l'enseignement de l'histoire au  
secondaire : énoncés théoriques d'une synthèse des connaissances**

Présenté par  
Stéphanie Larocque

A été évalué par un jury composé des personnes suivantes

Alexandre Lanoix, président-rapporteur

Marc-André Éthier, directeur de recherche

David Lefrançois, membre du jury

## Résumé

Ce mémoire vise à produire des énoncés théoriques par une synthèse des connaissances sur les enjeux controversés dans le cadre de l'enseignement de l'histoire au secondaire. Nous posons au corpus de la recherche les questions suivantes : Comment le contexte influence-t-il le traitement scolaire des enjeux controversés ? Comment se manifestent les différentes approches pédagogiques et quels sont leurs effets sur les élèves ? Notre synthèse révèle que le traitement des enjeux controversés est limité par différents facteurs contextuels, comme la mémoire collective, la pression normative et la pression sociale. Puis, elle révèle aussi que les discussions sur des enjeux controversés contribuent au développement des habiletés intellectuelles, des compétences citoyennes et des connaissances lorsqu'elles s'opèrent selon certains critères.

Mots-clés : enseignement de l'histoire ; pensée historienne ; enjeux controversés ; histoire difficile ; questions socialement vives.

## **Abstract**

The purpose of this thesis is to produce theoretical statements by gathering the available knowledge from the existing body of research on the teaching of controversial issues in high school history classrooms. We ask the following questions: How does context influence the school treatment of controversial issues? What are the possible approaches and how do they affect students? Our work reveals that school treatment of controversial issues is limited by contextual factors such as collective memory, normative pressure and social pressure. It also reveals that discussions of controversial issues contribute to the development of intellectual abilities, citizenship skills and knowledge when they follow certain criteria.

Keywords: history teaching; historical thinking; controversial issues; difficult history; socially acute questions.

## Table des matières

---

Résumé .....	i
Abstract .....	ii
Table des matières .....	iii
Remerciements .....	vi
Introduction .....	1
<b>Chapitre 1 : Problématique</b> .....	2
1.1. L'éducation à la citoyenneté .....	2
1.1.1. Le présupposé désengagement politique des jeunes .....	2
1.1.2. La formation à la citoyenneté délibérative .....	3
1.2. La discipline historique .....	6
1.2.1. Les fondements de la discipline .....	6
1.2.2. L'école des <i>Annales</i> .....	7
1.2.3. La discipline historique au Québec .....	7
1.2.4. La situation actuelle de la discipline au Québec .....	8
1.3. L'enseignement de l'histoire au Québec .....	8
1.3.1. Les anciens programmes d'enseignement d'histoire .....	9
1.3.2. La publication du programme Histoire du Québec et du Canada .....	10
1.4. Les enjeux controversés et la discussion .....	13
1.4.1. La controverse en classe d'histoire .....	13
1.4.2. Le potentiel de la discussion .....	14
1.5. Le bilan de la problématique .....	14
1.5.1. La pertinence scientifique de la recherche .....	14
1.5.2. Le problème de recherche .....	15
<b>Chapitre 2 : Cadre conceptuel</b> .....	17
2.1. La pensée historique et l'enseignement de l'histoire .....	17
2.1.1. La mémoire collective .....	17
2.1.2. Les approches envers l'histoire .....	19
2.1.3. La pensée historique .....	21
2.1.4. Les effets de la mobilisation des outils de la pensée historique .....	31
2.1.5. Les représentations et la pratique des enseignants .....	36

2.2. Les enjeux controversés et la discussion .....	38
2.2.1. La définition des enjeux controversés .....	38
2.2.2. La portée du contexte sur la détermination des enjeux controversés .....	42
2.2.3. Les postures enseignantes .....	47
2.2.4. Les outils scolaires pour les enjeux controversés .....	49
2.3. Le bilan du cadre conceptuel .....	54
<b>Chapitre 3 : Méthodologie</b> .....	56
3.1. L'épistémologie de la recherche théorique .....	56
3.1.1. Une dynamique particulière entre le problème et la méthode .....	56
3.1.2. Les trois axes de la recherche théorique .....	57
3.2. La démarche méthodologique .....	59
3.2.1. La synthèse des connaissances .....	59
3.2.2. La constitution du corpus .....	61
3.2.3. Les critères de qualité et de validité du corpus .....	62
3.2.4. Les critères de validité et de scientificité des énoncés théoriques .....	64
3.3. Le bilan de la méthodologie .....	65
<b>Chapitre 4 : Présentation des résultats</b> .....	66
4.1. L'influence du contexte sur le traitement scolaire des enjeux controversés .....	67
4.1.1. La mémoire et l'identité collectives .....	67
4.1.2. La liberté enseignante contre la pression normative .....	75
4.1.3. Les perspectives individuelles et collectives des enseignants .....	84
4.1.4. Les perspectives individuelles et collectives des élèves .....	96
4.1.5. La conclusion partielle .....	97
4.2. Le traitement scolaire des enjeux controversés .....	98
4.2.1. Les pratiques discursives perçues et réelles .....	98
4.2.2. Les effets de la discussion .....	99
4.2.3. Les caractéristiques d'une bonne discussion .....	106
4.2.4. L'expérience des élèves .....	113
4.2.5. Les approches complémentaires .....	118
4.2.6. La conclusion partielle .....	120
4.3. Le bilan de la présentation des résultats .....	121
<b>Chapitre 5 : Discussion</b> .....	122

5.1. L'interprétation des résultats .....	122
5.2. Les limites des résultats .....	128
5.2.1. Les limites de la méthodologie .....	128
5.2.2. Les limites des publications du corpus .....	129
5.3. Le bilan de la discussion .....	130
5.3.1. Un retour sur la discussion .....	130
5.3.2. Les implications pour la recherche .....	130
Conclusion .....	132
Bibliographie .....	135

## Remerciements

---

L'écriture de ces quelques lignes annonce la fin d'un chapitre de ma vie. Il fut plus long que prévu et parfois sinueux. Cela dit, il fut si enrichissant. La réalisation de ce travail n'aurait toutefois pas été possible sans l'appui de personnes que je souhaite maintenant remercier.

Je remercie mon directeur, Marc-André Éthier. Sa patience devant mes retards et mes hésitations fut remarquable. Je le remercie particulièrement pour l'attention continue et méticuleuse qu'il accorda aux nombreuses ébauches de ce travail. Sans ses conseils et ses critiques, ce mémoire ne serait pas le même.

Je remercie ma maman, Lynn. Elle cultiva en moi dès le plus jeune âge un esprit critique qui me permit de remettre en question le monde. Sans toujours comprendre mes motivations et mon intérêt pour la recherche, elle félicite chacune de mes entreprises.

Je remercie mon mari, Pascal. Il sut composer avec mon anxiété et mes perpétuelles remises en question. Il prit une charge plus lourde pour s'assurer que je puisse me concentrer à mettre les touches finales à ce mémoire. Les mots ne suffisent pas pour exprimer ma reconnaissance.

Je remercie ma famille et mes amis. Ils surent me distraire de ce travail qui, bien que stimulant, fut par moments épuisant. Les nombreuses soirées passées ensemble, souvent autour de jeux de société, me permirent un répit nécessaire.

Enfin, je remercie les innombrables covoitureurs, souvent étudiants, qui m'accompagnèrent lors de mes nombreux déplacements entre Gatineau et Montréal pendant les dernières années. Les discussions sur nos travaux et nos projets respectifs furent très enrichissantes.



## **Introduction**

---

Dans la culture populaire, les enseignants d'histoire ont la réputation d'être fastidieux. Un des exemples les plus célèbres nous provient de l'univers de Harry Potter. Monsieur Binns enseigne l'histoire de la magie à Poudlard et il est un fantôme. L'image est forte. L'histoire est ennuyante à en mourir. La pratique de Monsieur Binns en témoigne. À chaque leçon, il s'installe tranquillement devant ses élèves et récite des connaissances factuelles sur les Rébellions des gobelins d'un ton monotone. Il est qualifié de drone et sa voix est comparée au ronronnement d'un vieil aspirateur (Rowling, 1998).

Cette impression est navrante et trompeuse. Apprendre l'histoire, c'est bien plus que s'efforcer d'écouter un enseignant faire l'inventaire factuel des événements et des personnages marquants du récit national. Du reste, cette mauvaise réputation nous semble en partie causée par la persistance du récit même et par la prégnance du paradigme positiviste dans l'espace scolaire, mais aussi dans l'espace social. La précision de cette affirmation se trouve plus loin. En revanche, nous croyons que l'enseignement de l'histoire peut et doit contribuer au développement d'habiletés intellectuelles de haut niveau. C'est pourquoi notre travail porte sur la problématisation des enjeux controversés de l'histoire par la discussion en salle de classe.

Ce mémoire articule cinq parties de la façon suivante. Dans la problématique, nous explicitons les différentes raisons qui appuient notre décision de réaliser une synthèse des connaissances sur les enjeux controversés dans le cadre de l'enseignement de l'histoire au secondaire. Dans le cadre conceptuel, nous définissons les notions inhérentes à notre sujet de recherche, soit celles qui permettront de donner du sens aux résultats. Dans la méthodologie, nous précisons la démarche nécessaire à la réalisation de notre entreprise. Dans la présentation des résultats, nous faisons la synthèse du corpus choisi. Enfin, dans la discussion, nous analysons les résultats en considérant les notions présentées dans le cadre conceptuel.

## **Chapitre 1 : Problématique**

---

Dans ce chapitre, nous précisons les raisons qui appuient la réalisation d'une synthèse des connaissances sur les enjeux controversés dans le cadre de l'enseignement de l'histoire au secondaire. Ainsi, avant de poser le problème général de recherche, nos considérations se distribuent en quatre principaux points. Premièrement, nous discutons de l'éducation à la citoyenneté. Deuxièmement, nous présentons la discipline historique et ses fondements afin de révéler la pertinence du débat en histoire. Troisièmement, nous traitons de la situation conflictuelle de l'enseignement de l'histoire du Québec afin de nous positionner dans ce débat. Puis, quatrièmement, nous réfléchissons au potentiel de formation citoyenne de la discussion sur des enjeux controversés ainsi que de son insertion en classe d'histoire.

### **1.1. L'éducation à la citoyenneté**

Dans cette partie, nos réflexions quant à la formation citoyenne servent à confirmer la pertinence du traitement des enjeux controversés par la discussion en classe d'histoire. Nous abordons ainsi le présupposé désengagement politique des jeunes ainsi que la formation à la citoyenneté délibérative.

#### **1.1.1. Le présupposé désengagement politique des jeunes**

Dans l'actualité, les références à la participation électorale de la population sont nombreuses. Les différents médias de l'information traitent à foison de la faible participation citoyenne lors des scrutins provinciaux et fédéraux. Ce sujet de discussion est fréquent quand il est question de l'affluence des nouvelles générations d'électeurs. Le constat est toujours le même : les jeunes sont apolitiques, car ils votent en moins grand nombre que leurs aînés. La situation québécoise et canadienne n'est pas singulière ; elle se reflète dans les différentes démocraties du monde. Puis, elle est perpétuelle. Chaque nouvelle cuvée d'électeurs récolte la même critique. Le vote apparaît ipso facto être le seul geste politique accessible aux citoyens. Pour Dupuis-Déri (2006), cette obsession publique pour la participation électorale serait le résultat de l'endoctrinement à la démocratie représentative. L'État québécois semble en effet favoriser cette seule forme de

participation politique. Les différentes mesures, dont plusieurs dans les écoles primaires et secondaires, mises en place par le Directeur général des élections du Québec supportent cette affirmation (Directeur général des élections du Québec, 2004a ; 2004b ; 2019). Il existe néanmoins d'autres formes d'engagement politique que celles liées au processus électoral et d'autres conceptions de la démocratie que la démocratie représentative.

Bien que le vote ne soit pas une voie d'expression politique privilégiée par les jeunes, il serait précipité de conclure que cette situation reflète une apathie. De nombreux auteurs affirment en ce sens que les nouvelles générations s'engagent, mais autrement que par les structures traditionnelles (Agrikoliansky et Dufour, 2009 ; Mahéo, 2008 ; Quéniart, Jacques et Jauzion-Graverolle, 2007 ; Robert-Mazaye, Demers, Boutonnet et Lefrançois, 2017). Les jeunes s'engagent dans des groupes comme les organismes communautaires et les associations étudiantes qui s'intéressent à différents enjeux, dont l'environnement, les droits humains et le partage des richesses. Au moyen de ces groupes, mais également de façon individuelle, plusieurs posent des gestes militants. Ils participent par exemple à des manifestations ou à des marches pacifiques (Mahéo, 2008). La forte mobilisation étudiante du *Printemps érable* illustre bien cette forme d'engagement. Ils posent aussi des gestes réfléchis quant à la consommation (Mahéo, 2008 ; Queniart, Jacques et Jauzion-Graverolle, 2007). Ils achètent des produits biologiques et équitables afin de se porter à la défense de différentes causes environnementales et humanitaires. En somme, les jeunes ne sont ni apathiques ni apolitiques. Cela dit, il faut reconnaître les limites réformistes de ces gestes. En outre, les voies d'expression politique qu'ils prisent ne sont pas nouvelles. Elles rappellent le militantisme des décennies 1960 et 1970 qui était axé sur des enjeux mondiaux liés aux valeurs de la solidarité et de la justice sociale (Quéniart, Jacques et Jauzion-Graverolle, 2007). Il serait donc plutôt question d'un renouveau ou d'un retour des formes d'engagement des nouvelles générations.

### **1.1.2. La formation à la citoyenneté délibérative**

La participation électorale étant inconditionnellement privilégiée dans l'espace social, les modes d'engagement des jeunes semblent insuffisants pour certains. Il n'est toutefois pas question d'apathie ou d'apolitisme. Il existe différents moyens d'expression citoyenne et différentes

conceptions de la démocratie. Pour mieux comprendre, considérons la typologie proposée par Westheimer et Kahne (2004). Bien qu'il soit possible de caractériser plusieurs profils citoyens, les chercheurs en relèvent trois principaux par l'étude d'une dizaine de programmes de formation aux États-Unis. Il est question de la citoyenneté responsable, de la citoyenneté participative et de la citoyenneté orientée vers la justice. Premièrement, le citoyen responsable est personnellement consciencieux. C'est-à-dire qu'il fait sa juste part communautaire. Par exemple, il donne du sang ; il recycle et composte ; il obéit aux différentes lois. Deuxièmement, le citoyen participatif contribue activement aux affaires communautaires. Il s'implique dans différents projets comme du bénévolat ou des collectes de fonds. Troisièmement, le citoyen orienté vers la justice s'intéresse aux dynamiques sociales, politiques et économiques. Il tente de les analyser et de les comprendre. En ce sens, il revendique le changement grâce à une compréhension des causes profondes des problématiques.

Le profil du citoyen responsable n'est pas exclusif aux sociétés démocratiques. Les décideurs politiques d'un régime totalitaire seraient tout aussi satisfaits par l'obéissance et la loyauté qui le caractérisent. Qui plus est, ses attributs pourraient même faire obstacle à la démocratie (Westheimer, 2015). En ce sens, il importe, dans une démocratie, que chacun réfléchisse de façon autonome. La docilité entrave toutefois l'introspection citoyenne. En revanche, de son côté, le citoyen participatif réfléchit de manière autonome. Par exemple, c'est certainement avec réflexion qu'il se présente aux urnes pour choisir le candidat qui propose de s'attaquer aux maux de sa communauté. Certes, le citoyen participatif possède les caractéristiques nécessaires à la démocratie représentative. L'élection des décideurs politiques par des citoyens autonomes contribue à la représentativité de la population. Or, bien qu'il comprenne aussi le fonctionnement des organisations gouvernementales et qu'il mette en place différentes stratégies pour accomplir ses objectifs communautaires, le citoyen participatif ne se questionne pas quant aux causes profondes des problèmes mêmes qu'il tente de résoudre. Ainsi, comme le citoyen responsable, il ne remet pas nécessairement en question l'ordre établi. Un tel comportement est attribué au citoyen orienté vers la justice. Ce dernier problématise les difficultés de sa communauté et propose, entre autres par la voie de la délibération, des changements significatifs aux structures établies. Dans cette perspective, nous croyons que le

citoyen orienté vers la justice possède les caractéristiques nécessaires à la démocratie délibérative.

La démocratie délibérative se caractérise « par l'autodétermination des citoyens libres et égaux qui se reconnaissent mutuellement comme membres d'une association juridique et politique qu'ils ont librement approuvée, par les voies de la délibération publique » (Lefrançois et Éthier, 2008, p. 443). En d'autres termes, à travers elle, les citoyens prennent les moyens de leur autonomie, car ils sont eux-mêmes les auteurs des normes qu'ils doivent respecter (Lefrançois, 2001). Les principes par lesquels la délibération se définit contribuent alors à l'émancipation citoyenne. En outre, la démocratie délibérative « contient en elle-même non seulement les moyens de sa propre correction, mais aussi la possibilité de sa révision fondamentale » (Gutmann et Thompson, 2002b, p. 213). C'est-à-dire qu'elle se renouvelle par l'agentivité citoyenne en fonction des transformations culturelles, politiques, sociales, économiques, etc.

Suivant les précédentes caractéristiques, la démocratie délibérative permet de composer avec les défis du pluralisme. Pour Habermas (1998), quand la citoyenneté repose sur l'identité ethnique, elle entraîne à la fois inclusion et exclusion. C'est pourquoi elle doit plutôt reposer sur le droit légitime. Ainsi, puisque l'ensemble de la population participe aux discussions, cette citoyenneté favorise les échanges dans un climat de diversité ethnique, culturelle, sexuelle, de genre, etc. La réciprocité développée sur les bases de l'association juridique et politique facilite alors la résolution des conflits inhérents au vivre-ensemble, car les citoyens doivent justifier, de manière substantielle et procédurale, les lois et les politiques qu'ils s'imposent collectivement (Gutmann et Thompson, 2002a) et briser ou dénier les entraves (culturelles, économiques, idéologiques, politiques, sociales, scolaires, etc.) à cette majoration démocratique (Lefrançois et Éthier, 2008).

Puisque, dans une démocratie délibérative, la participation de l'ensemble de la population est nécessaire, il importe que les citoyens acceptent leur rôle, mais surtout qu'ils apprennent à le jouer (Lefrançois, 2001). L'éducation à la citoyenneté est alors essentielle. De plus, par sa diversité idéologique relative et son importance démographique et sociale, l'école doit être un des théâtres de cet apprentissage (Hess, 2009). Néanmoins, les compétences citoyennes ne

progressent pas naturellement. La mémorisation de connaissances déclaratives liées aux mathématiques, à la grammaire, aux sciences et à l'histoire ne suffit pas. C'est pourquoi il faut éduquer à la citoyenneté de manière délibérée. Bien que cette responsabilité incombe à différentes matières scolaires, nous croyons que l'histoire peut contribuer de manière significative au développement d'outils citoyens nécessaires à la démocratie délibérative. Bref, nous argumentons dans ce travail que les discussions sur des enjeux controversés en classe d'histoire possèdent un potentiel considérable quant à la formation de citoyens capables de se questionner et d'affirmer leurs perspectives afin de participer efficacement aux discussions publiques dans une démocratie délibérative.

## **1.2. La discipline historique**

Il faut remonter à l'époque des guerres médiques pour trouver les racines de la discipline historique. La réalisation par Hérodote de son *Enquête* en est la première trace dans le monde occidental. Celui qu'on nomme le Père de l'histoire souhaite alors que les exploits du peuple grec résistent à l'épreuve du temps. L'histoire d'Hérodote est caractérisée par un processus d'enquête visant la production d'un récit. Proposer aujourd'hui une définition de la discipline est plus complexe puisque sa nature soulève de nombreuses discussions.

### **1.2.1. Les fondements de la discipline**

Les propriétés actuelles de la discipline historique se dessinent surtout depuis la fin du 19<sup>e</sup> siècle, avec l'émergence de l'école méthodique en France (Offenstadt, 2011). Celle-ci propose une précision des méthodes de travail inspirée par les sciences naturelles. Dans cette perspective, il est question d'une méthode rigoureuse fondée sur l'analyse critique des sources et dont le propos est la quête de vérité. Elle s'exprime par la reconstruction de réalités historiques sous la forme de récits objectifs. Les historiens s'éloignent ainsi de la tradition littéraire et philosophique. Ils proposent une histoire surtout politique qui met l'accent sur les récits des individus et qui se présente de manière chronologique. Cette nouvelle méthode permet la professionnalisation de l'histoire qui est marquée par l'institutionnalisation de la discipline dans les universités et la formation de groupements professionnels.

### 1.2.2. L'École des Annales

Les frontières de la discipline historique s'ouvrent au début du 20<sup>e</sup> siècle avec l'École des Annales. Dans cette perspective, ses instigateurs français, Bloch et Febvre (1929), souhaitent rassembler tous les historiens autour d'une histoire en rupture avec la tradition politique, qui témoigne plus efficacement des transformations sociales et économiques et qui s'interroge sur la relation entre le présent et le passé. André Ségol (1992) qualifie de révolution historiographique les transformations subséquentes qui s'opèrent à l'aube de la deuxième moitié du 20<sup>e</sup> siècle. Cette révolution se compose de différents développements en continuité avec l'école des *Annales*. D'abord, des historiens critiquent la quête d'objectivité des méthodiques (Febvre, 1952 ; Marrou, 1954). On admet que le « sujet historique » ne peut être isolé de l'« objet historique » (Ségol, 1992). Autrement dit, il est impossible de le soustraire du processus d'élaboration de l'histoire. Ensuite, cette concession entraîne une pluralité des récits (Offenstadt, 2011). On reconnaît différentes interprétations plutôt qu'une seule vérité. La problématisation de l'histoire est alors valorisée. Enfin, une tradition des historiens méthodiques est critiquée : le roman national, dont le propos est de célébrer l'histoire politique de la nation (Offenstadt, 2011). Une plus grande place est accordée à l'affirmation des mémoires des minorités et des opprimés, soit les oubliés de ces grands récits.

### 1.2.3. La discipline historique au Québec

En parallèle aux développements de la discipline pendant la deuxième moitié du 20<sup>e</sup> siècle en France, deux écoles historiques naissent au Québec : l'école de Montréal (Université de Montréal) et l'école de Québec (Université Laval). Les deux groupes ne s'entendent pas sur les causes de l'infériorité économique des Canadiens français (Dorais, 2016). Pour l'école de Montréal, qui propose une interprétation nationaliste, la conquête de 1760 ainsi que le subséquent régime anglais seraient responsables des maux du peuple. Pour l'école de Québec, le cléricalisme aurait contribué à la subordination de la population canadienne-française. En outre, l'école de Montréal pratique une histoire plus politique alors que l'école de Québec pratique une histoire plus sociale. Or, les deux groupes ne sont pas aussi polarisés que le laisse croire l'imaginaire. Pour certains, l'école de Québec n'aurait même jamais existée (Dorais,

2016). C'est-à-dire que, malgré certaines interprétations divergentes, plusieurs historiens semblent s'entendre sur différentes transformations disciplinaires. Il est question d'un « rejet commun des modes de narrativité traditionnelle » et d'une « adhésion partagée à une vision progressiste et moderniste de l'histoire » (Dorais, 2016, p. 168-169). Le débat entre les universitaires de Québec et de Montréal témoigne aussi des transformations disciplinaires en exposant différentes interprétations d'une même réalité historique.

#### **1.2.4. La situation actuelle de la discipline au Québec**

Depuis plus d'un siècle, le monde des historiens est marqué par de nombreuses controverses. La situation actuelle de la discipline au Québec ne fait pas exception. Outre des accords sur différentes normes disciplinaires, de nombreux débats persistent. Le plus notoire est celui sur l'histoire nationale. Certains défendent l'importance de faire le récit politique des grands événements et des grands hommes de la nation québécoise (Bédard, 2014). Laporte (2013) affirme en ce sens que la préservation de la mémoire consolide l'adhésion citoyenne aux valeurs de la nation. Bédard (2011) déplore toutefois que la majorité des universitaires québécois préfère l'histoire sociale à l'histoire nationale. Aux antipodes de cette perspective, on souhaite plutôt une histoire qui se distingue de la mémoire collective (Cardin, 2013). L'histoire est la science des historiens alors que la mémoire est la somme de récits unidimensionnels. Nous discutons de cette distinction plus loin dans ce travail. Enfin, notons que l'intérêt envers le passé n'est pas seulement le domaine des intellectuels. On en retrouve des traces à l'école, à la maison, dans les musées, dans les romans, à la télévision, au cinéma, etc. Les débats historiens se transforment ainsi en débats sociaux. Puis, ils se transportent dans l'enseignement de l'histoire. Là, personne ne semble s'entendre.

### **1.3. L'enseignement de l'histoire au Québec**

Afin de comprendre comment les débats historiens se manifestent dans l'espace scolaire, nous considérons le contexte de l'enseignement de l'histoire au Québec. Pour ce faire, nous discutons des anciens programmes d'enseignement d'histoire et de la publication du programme Histoire du Québec et du Canada (MEES, 2016).



### **1.3.1. Les anciens programmes d'enseignement d'histoire**

À compter des années 1980, de nouveaux programmes qui correspondent à l'état de la recherche en histoire sont créés (Éthier, Cardin et Lefrançois, 2013 ; Éthier et Lefrançois, 2017). Il est question d'exposer les élèves aux nombreuses interprétations de l'histoire afin qu'ils puissent développer leur pensée critique en utilisant la méthode historienne. On suppose même que les élèves seraient en mesure de « tenter leurs propres interprétations » (MEQ, 1982 dans Éthier et Lefrançois, 2017). Comme l'indique André Ségal, le propos de l'enseignement de l'histoire n'est plus centré sur la transmission des connaissances (1992). Il « ne s'agit plus tant d'apprendre un contenu, ce qui s'est passé, que d'apprendre une méthode, à penser historiquement » (p. 42).

Influencée par les états généraux sur l'éducation puis par le rapport du Groupe de travail sur l'enseignement de l'histoire présidé par l'historien Jacques Lacoursière, une réforme scolaire s'amorce au Québec dès le début du nouveau millénaire. Elle propose une approche par compétences en continuité avec les précédents programmes (Éthier, Cardin et Lefrançois, 2013). Les cours d'histoire des deux cycles du secondaire mettent donc l'accent sur la méthode historienne, ainsi que sur l'éducation à la citoyenneté (MELS, 2006). La publication du programme pour le premier cycle du secondaire ne soulève pas de débat. Un sort bien différent est toutefois réservé à celui du deuxième cycle qui porte sur l'histoire nationale. Lors de sa publication, les contestations sont vigoureuses. On lui reproche l'absence du traditionnel roman national (récit d'histoire politique) et le passage sous silence d'événements et de personnages historiques fondateurs de l'identité québécoise. Les opposants au programme s'engagent ainsi dans une lutte virulente contre ses instigateurs. Le programme d'histoire nationale soulève ainsi les débats depuis sa publication. D'un côté, on milite pour l'enseignement d'une histoire-récit qui met surtout l'accent sur le passé politique du Québec. De l'autre, on milite pour la problématisation de l'histoire et la familiarisation avec des rudiments de la méthode historienne.

### 1.3.2. La publication du programme Histoire du Québec et du Canada

Pour étudier différentes problématiques (comme la demande de répartition chronologique du programme sur deux ans), le gouvernement du Parti québécois lança en 2013 une consultation sur l'enseignement de l'histoire nationale. Le mandat fut confié à Jacques Beauchemin et à Nadia Fahmy-Eid. Puis, le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur du Québec amorça la rédaction d'un nouveau curriculum. Après une période d'essais et d'ajustements, le programme Histoire du Québec et du Canada (MEES, 2016) fit son entrée dans les salles de classe à l'automne 2016.

La forme du nouveau programme correspond aux différentes recommandations du rapport de Beauchemin et de Fahmy-Eid (Boutonnet, 2017). Le programme d'histoire nationale redevient chronologique et s'étend sur les deux premières années du deuxième cycle du secondaire. Huit périodes historiques sont réparties également entre ces deux années. Pour remplacer l'étude thématique de quatrième secondaire, on divise par thèmes les connaissances essentielles de chacune des périodes. Par ailleurs, le programme subit un remaniement de ses compétences. Les compétences *interroger les réalités sociales dans une perspective historique* et *consolider l'exercice de sa citoyenneté à l'aide de l'histoire* sont reléguées aux oubliettes. Bien qu'elle soit complètement rénovée, la compétence *interpréter une réalité sociale* (interpréter) est conservée. On introduit aussi la compétence *caractériser une période de l'histoire du Québec et du Canada* (caractériser). Il est en fait question de la promotion d'une ancienne composante de la compétence *interpréter*, soit *établir les faits des réalités sociales*.

Le fond du programme, quant à lui, s'éloigne des recommandations émises par Beauchemin et Fahmy-Eid (Boutonnet, 2017). Les responsables de la consultation souhaitaient que le programme d'études accorde une place égale aux connaissances et aux compétences. Pourtant, les prescriptions semblent surtout narratives et transmissives (Boutonnet, 2017). Le programme souligne en ce sens l'importance des connaissances historiques, notamment celles liées au récit national. On peut y lire que, dans l'espace scolaire, « l'histoire remplit une fonction culturelle par laquelle les élèves sont appelés à intégrer un ensemble de connaissances collectives »

(MEES, 2016, p. 1). La présence de multiples listes de connaissances essentielles appuie cet énoncé. On en retrouve une après la description de chaque réalité sociale à l'étude.

Cela dit, en plus de viser l'apprentissage de connaissances factuelles, le programme prétend aussi développer des habiletés intellectuelles liées à la méthode historique ainsi que des aptitudes critiques et délibératives. Il souligne que « l'enseignant outille les élèves pour la délibération [...] et la participation sociale » (MEES, 2016, p. 6) en développant leur pensée historique. Le rôle de l'enseignant est toutefois réduit à celui de narrateur quelques paragraphes plus tôt. De plus, rien ne corrobore ces prétentions dans les prescriptions curriculaires. Les listes de connaissances essentielles supportent les finalités positivistes, mais rien ne semble supporter les finalités critiques. Dans les synthèses du contenu de formation (MEES, 2016), le programme propose des tâches qu'il qualifie de problématisations. Il est toutefois plutôt question de simples tâches explicatives. On demande par exemple aux élèves de la troisième année du secondaire d'« expliquer comment le changement d'empire a marqué la société coloniale » (MEES, 2016, Annexe 2). Expliquer les relations et les transformations propres à une période historique ne relève pas nécessairement de la problématisation. L'élève peut facilement rabâcher les explications données en salle de classe ou celles que présente le matériel didactique. Enfin, pour ces raisons, nous voyons mal comment le programme favorise le développement d'habiletés intellectuelles liées à la méthode historique ou d'aptitudes critiques et délibératives. Le précédent programme encourageait même davantage la problématisation et l'utilisation de la méthode historique par la proposition d'angles d'entrée et d'objets d'interrogation servant à guider l'étude de chaque réalité sociale (MELS, 2006). Beauchemin et Fahmy-Eid (2014) souhaitaient d'ailleurs conserver ces éléments. Ils recommandaient en outre de traiter de certains débats historiographiques comme celui opposant l'école de Québec à celle de Montréal. Bref, le programme se targue d'accompagner les élèves dans le développement d'habiletés intellectuelles de haut niveau, mais rien ne semble guider l'enseignement dans cette direction. Il est plutôt question de la transmission d'une série de connaissances historiques factuelles portant sur le récit national québécois.

En plus des transformations relatives aux paradigmes de l'enseignement et de l'apprentissage de l'histoire, le programme occulte presque en entier la notion d'éducation à la citoyenneté. Il

souligne que l'initiation à la méthode historique « cultive l'esprit critique des élèves [ce qui les rend] plus aptes à assumer leur rôle de citoyens » (MEES, 2016, p. 3) et que « le cours d'histoire constitue [ainsi] un lieu privilégié de développement des aptitudes inhérentes à la citoyenneté » (p. 6). Ces mentions en sont toutefois les seules références. Aucun lien n'est proposé entre le contenu de formation et ces visées d'apprentissage. Par ce silence, le programme laisse plutôt entendre que l'apprentissage du récit national québécois contribue, à lui seul, au développement des compétences citoyennes. Comme Demers (2017), nous croyons que cela « relève plutôt de la pensée magique, comme si la formation citoyenne pouvait être le fruit inconscient de l'acquisition d'un ensemble de connaissances culturelles » (p. 92), voire que cela nuit au développement de l'autonomie intellectuelle et des pratiques critiques. Cette situation marque en somme un changement de cap considérable, car les précédentes prescriptions curriculaires en histoire mettaient en évidence l'éducation à la citoyenneté. Nous le répétons : à notre avis, il importe que les compétences citoyennes soient développées de manière intentionnelle et, comme le reconnaît le programme, la classe d'histoire est un bon endroit pour le faire.

Enfin, le programme ne correspond pas à l'état de la recherche en enseignement de l'histoire. Nous le verrons dans ce travail, une abondante quantité de publications confirment que l'apprentissage de la méthode historique contribue au développement d'habiletés intellectuelles de haut niveau chez les élèves. Pourtant, un débat intellectuel, politique et social persiste. Laporte (2017), porte-parole de la Coalition pour l'histoire, célèbre le nouveau programme qui répond selon lui aux pressions exercées par les membres. Il salue ainsi ce qu'il considère être le retour des connaissances, comme si elles avaient été absentes de l'enseignement de l'histoire depuis la réforme pédagogique de 2006. Du reste, l'apprentissage de connaissances déclaratives liées aux grands événements et aux grands hommes de la nation québécoise n'assure pas l'enrichissement du bagage intellectuel des élèves. Nous croyons plutôt que c'est la mobilisation des outils liés à la pensée historique qui y contribue. Cette affirmation sera appuyée dans les prochains chapitres. Enfin, ce débat qui oppose l'enseignement d'une histoire-récit à l'enseignement d'une histoire-problème s'enracine dans les transformations qu'a subies la discipline pendant tout le 20<sup>e</sup> siècle. Bloch le soulève d'ailleurs dans son *Apologie pour l'histoire* (1949). La discipline serait composée de deux tendances, soit celle de la création d'un savoir rationnel et celle de l'exercice de l'esprit.

## **1.4. Les enjeux controversés et la discussion**

Nous argumentons dans ce travail pour une approche critique de l'enseignement de l'histoire qui correspond aux résultats de la recherche actuelle. Plus précisément, ce mémoire porte sur le traitement des enjeux controversés, notamment par la discussion. Ainsi, nous considérons ici la pertinence de la controverse en classe d'histoire et le potentiel des discussions.

### **1.4.1. La controverse en classe d'histoire**

Les interprétations concurrentes marquent la mise en récit du travail des historiens. Parfois, elles causent en plus de virulentes controverses sociales et politiques, surtout dans les sociétés postconflit. Dans l'espace scolaire, ces interprétations concurrentes entraînent un malaise pour plusieurs enseignants. Il arrive alors que les controverses soient neutralisées ou effacées des salles de classe. Nous précisons cette affirmation plus loin. Certes, il est beaucoup plus complexe d'enseigner des savoirs instables qu'un récit immuable, voire dogmatique. Seixas (2000) explique que trois voies s'offrent aux enseignants devant une interprétation conflictuelle du passé. Celles-ci s'enracinent dans le débat entre l'enseignement de l'histoire-récit et l'enseignement de l'histoire-problème. Premièrement, il est possible d'enseigner ce qui semble être la meilleure version de l'histoire. C'est souvent l'issue la plus populaire. Cette version est alors présentée sous la forme d'un récit qui paraît consensuel. Deuxièmement, il est possible de permettre aux élèves d'utiliser la méthode historique pour élaborer une interprétation. Troisièmement, il est possible de remettre en question les différents récits qui existent. Ensemble, les deux dernières approches problématisent l'histoire.

Pour contribuer à la formation de la pensée critique des élèves, il faut éviter de présenter les savoirs scolaires comme consensuels s'ils ne le sont pas dans les savoirs de référence. Il faut se garder de donner aux élèves la fausse impression d'un consensus. La nature des savoirs historiques étant interprétative, il importe de les problématiser et les salles de classe sont de bons endroits pour le faire. Elles sont des microcosmes de l'espace social, empreintes par une diversité idéologique même lorsqu'elles semblent homogènes (Hess, 2009).

### **1.4.2. Le potentiel de la discussion**

Nos lectures initiales révèlent que la problématisation des enjeux controversés par la discussion entraîne des effets positifs considérables sur le développement des habiletés intellectuelles, des compétences citoyennes et des connaissances. Ce travail vise d'ailleurs à préciser cette affirmation. Considérons toutefois ici certaines des retombées principales sur la formation citoyenne. Premièrement, la discussion contribue à l'accroissement de la tolérance politique, soit la volonté de reconnaître ou d'étendre des droits importants et significatifs à des personnes qui sont différentes (Avery, 1989 ; Breslin, 1982 ; Grossman, 1974). Elle apaise, normalise et légitime les conflits en familiarisant les délibérants avec des raisonnements concurrents (Hess, 2009). Deuxièmement, la discussion favorise le développement des habiletés délibératives. Le confort des participants augmente lorsque les discussions se multiplient (Hess et Posselt, 2002). Troisièmement, les élèves qui prennent part à des discussions scolaires sont plus susceptibles de s'impliquer dans les débats publics et d'avoir confiance en leur capacité d'influencer les décisions politiques (McDevitt et Kioussis, 2006). Enfin, en plus de contribuer à la rectification des inégalités à l'école, les discussions outillent les élèves pour la démocratie délibérative (Éthier et Lefrançois, 2007).

## **1.5. Le bilan de la problématique**

Rappelons que cette problématique vise à expliciter les différentes raisons qui appuient notre décision de réaliser une synthèse des connaissances sur les enjeux controversés dans le cadre de l'enseignement de l'histoire au secondaire. Dans cette perspective, les précédentes considérations nous amènent à poser le problème de recherche. Toutefois, réfléchissons d'abord à la pertinence scientifique de ce mémoire.

### **1.5.1. La pertinence scientifique de la recherche**

Les recherches qui portent sur le traitement scolaire des enjeux controversés sont nombreuses dans plusieurs pays occidentaux. Plusieurs experts anglo-saxons y dédient leurs travaux depuis quelques décennies. Ils traitent surtout des effets de la discussion (Avery, 1989 ; Avery, Levy et

Simmons, 2014 ; Breslin, 1982 ; Grossman, 1974 ; Hess, 2009 ; Hess et Posselt, 2002 ; Kuhn et Crowell, 2011), mais aussi de l'influence du contexte (Barton et McCully, 2005 ; Gross, 2013 ; Misco, 2012 ; Misco et Patterson, 2007) et de l'expertise enseignante (Hess, 2002 ; 2009 ; McCully, 2006). En revanche, l'intérêt des experts francophones pour l'enseignement de la controverse est plus récent. En 2006, Legardez et Simonneaux rassemblent plusieurs chercheurs européens afin de publier un ouvrage sur ce qu'ils nomment les questions socialement vives. La précision subséquente de cette notion permet l'éclosion du domaine puis la tenue, deux années plus tard, d'un colloque sur l'enseignement des questions socialement vives en histoire et en géographie. Depuis, les publications de différents chercheurs européens francophones portent sur ce domaine toujours en développement, parfois à partir de cadres théoriques différents, mais analogues (Bérard, Simonneaux et Simonneaux, 2016 ; Fabre, 2014 ; Legardez et Simonneaux, 2006 ; Lipp, 2016 ; Mével et Tutiaux-Guillon, 2013). En outre, le traitement scolaire des enjeux controversés suscite l'attention de chercheurs un peu partout sur la planète. On les retrouve en Afrique du Sud (Wassermann, 2018), en Allemagne (Bruen et Grammes, 2016 ; Jahr, Hempel et Heinz, 2016 ; Reinhardt, 2016), en Biélorussie (Zadora, 2016), à Chypre (Zembylas et Kambani, 2012), en Turquie (Avarogullari, 2014 ; Copur et Demirel, 2016 ; Ersoy, 2010), en Israël (Bekerman, 2009 ; Goldberg, 2013), etc. Pourtant, au Québec, le terrain des enjeux controversés dans l'enseignement de l'histoire est peu exploré dans la recherche. Plusieurs s'intéressent à la méthode historienne et par conséquent aux multiples interprétations du passé, mais il n'est pas question de l'étude attentive de la vivacité particulière de certains objets d'étude et de leur traitement par la discussion.

### **1.5.2. Le problème de recherche**

Le propos de ce chapitre était de confirmer les orientations de notre travail. Pour ce faire, nous avons d'abord expliqué pourquoi il importe que la formation citoyenne se fasse de manière intentionnelle. Après, nous avons considéré les fondements et l'évolution de la discipline historienne pour ensuite traiter du débat intellectuel, politique et social sur l'enseignement de l'histoire. Puis, nous avons survolé la nature interprétative de l'histoire ainsi que le potentiel du traitement de la controverse par la discussion. Toutes ces réflexions nous amènent à poser le problème de recherche. Dans cette perspective, considérant la nécessité de cultiver sciemment

les compétences citoyennes délibératives des élèves ; considérant notre position dans le débat sur les paradigmes de l'enseignement de l'histoire ; considérant la nature interprétative des savoirs historiques ; considérant le potentiel des discussions, le but de ce mémoire est de synthétiser les connaissances sur le traitement des enjeux controversés dans le cadre de l'enseignement de l'histoire au secondaire. Par cette entreprise, nous espérons amorcer une tradition de recherche sur cet objet d'étude au Québec. Dans le prochain chapitre, nous définissons les idées et les concepts nécessaires à la réalisation de ce travail.



## **Chapitre 2 : Cadre conceptuel**

---

Le propos de ce mémoire étant de produire des énoncés théoriques par la réalisation d'une synthèse des connaissances sur les enjeux controversés dans le cadre de l'enseignement au secondaire, nous définissons, dans ce deuxième chapitre, les concepts pertinents. Nous traitons ainsi de la pensée historienne et de l'enseignement de l'histoire puis des enjeux controversés et de la discussion.

### **2.1. La pensée historienne et l'enseignement de l'histoire**

Dans cette partie, pour caractériser la pensée historienne et l'enseignement de l'histoire, nous explorons les thèmes suivants : la mémoire collective, les approches envers l'histoire, la pensée historienne, les effets du développement de la pensée historienne et l'expérience des enseignants.

#### **2.1.1. La mémoire collective**

Plusieurs auteurs insistent sur le caractère étrange de l'histoire (Wineburg, 2001 ; Hartog, 2011 ; Lowenthal, 2015). Certes, faire de l'histoire n'est pas un réflexe naturel. Pourtant, les traces du passé sont partout. Les films et les romans historiques captivent l'imaginaire. Les biographies abondent à la télévision. Les histoires familiales sont transmises de génération en génération. Il importe toutefois de distinguer histoire et mémoire. Pour Halbwachs (1950), l'histoire est le produit artificiel d'un travail d'érudition alors que la mémoire est un réflexe naturel. Il est question de mémoire collective lorsque des croyances à propos du passé sont partagées par différents groupes d'humains dans différents contextes spatiotemporels. Bref, alors que l'histoire est le domaine des historiens, la mémoire est la façon dont les personnes ordinaires conçoivent le passé (Seixas, 2004).

Wertsch (2009) indique que la mémoire collective se construit grâce à des outils culturels partagés, comme les récits. On les retrouve partout dans l'espace commun : dans les salles de cinéma, dans les bibliothèques, dans les foyers, dans les écoles, etc. Le chercheur explique que

la mémoire collective se diffuse de deux façons. Elle peut d'abord être distribuée socialement, c'est-à-dire qu'elle se propage par les interactions entre groupes. Elle peut aussi être distribuée de manière instrumentale. C'est le cas lorsqu'un État véhicule délibérément une version officielle de l'histoire. Afin d'étudier la propagation instrumentale de la mémoire collective, Wertsch (2004) propose de considérer les récits qu'il distingue en deux catégories, soit les récits particuliers et les récits modèles. Premièrement, les récits particuliers sont des histoires (chroniques, mythes ou légendes) qui façonnent une société. La légende de la Chasse-Galerie est certainement un bon exemple québécois. Deuxièmement, les récits modèles sont des schémas qui tracent les grandes lignes des histoires. En d'autres termes, ce sont des modèles holistiques qui orientent les histoires. L'auteur donne l'exemple du modèle de l'expulsion des ennemis étrangers qui est une tendance dans les différents récits qui composent la mémoire collective russe. Un exemple plus familier serait celui de la subordination canadienne-française. Wertsch note que les histoires qui suivent les repères des récits modèles sont persistantes. Elles opèrent une force significative sur la mémoire collective et sont résistantes aux changements. Ainsi, pour instrumentaliser la distribution de la mémoire collective, les histoires élaborées selon des récits modèles sont efficaces.

Dans cette perspective, la mémoire est vulnérable à la manipulation (Nora, 1989, dans Wertsch, 2009). Les récits sont des outils qui peuvent être utilisés pour contrôler la construction de la nation. Par exemple, ils peuvent favoriser la croyance en un passé commun afin de paver la voie à des engagements collectifs dans le futur (Seixas, 2004). La mémoire collective peut alors être assaisonnée de différentes saveurs politiques. Par conséquent, Novick (1999) explique qu'il est préférable de mettre l'accent sur l'enseignement de la pensée historienne plutôt que sur la diffusion des récits de la mémoire collective :

La compréhension historique c'est être conscient de la complexité du passé ; c'est avoir une distance suffisante pour le concevoir de multiples perspectives ; c'est accepter ses ambiguïtés, dont ses ambiguïtés morales et les ambiguïtés quant aux attitudes de ses acteurs. La mémoire collective est simpliste ; elle considère les événements d'une seule perspective ; elle est impatiente envers les ambiguïtés de toutes sortes ; elle réduit les événements en archétypes mythiques [traduction libre] (p. 3-4).

### **2.1.2. Les approches envers l'histoire**

Seixas (2000) explique que l'enseignement de l'histoire se décline selon trois approches. Celles-ci sont le reflet des courants disciplinaires que nous avons présentés dans le premier chapitre. Elles permettent d'amorcer notre réflexion didactique sur la pensée historienne. La première approche est celle de la mémoire collective. Comme nous venons de le voir, il est question de la diffusion instrumentale d'un récit. Concrètement, il s'agit d'enseigner la meilleure version de l'histoire. Le chercheur note que cette approche façonne l'identité du groupe, assure la cohésion sociale et propose un cadre moral pour les ambitions publiques, mais qu'il est très difficile de déterminer quelle est la meilleure version de l'histoire, car celle-ci est relative aux intentions des groupes et des individus.

La deuxième est l'approche disciplinaire. Ici aussi les récits sont des outils mobilisés. Les élèves apprennent à évaluer les différentes interprétations de l'histoire, mais aussi à produire des récits en interprétant le passé grâce à l'analyse documentaire. Seixas (2000) explique que cette approche favorise le développement d'outils intellectuels de haut niveau et cultive l'esprit critique des élèves. Il indique toutefois que certains lui reprochent de ne pas appuyer la construction identitaire et l'unité nationale, mais aussi de déstabiliser les apprenants. En ce sens, les élèves, habitués à ce que l'histoire ne soit qu'une série de connaissances déclaratives, seraient confus par le supposé relativisme des multiples perspectives. Aux antipodes de cette critique, d'autres considèrent que l'approche disciplinaire serait moins sophistiquée que l'approche postmoderne.

La troisième est l'approche postmoderne. Seixas (2000) explique qu'elle rejette l'idée selon laquelle il existe une meilleure version de l'histoire, que celle-ci soit proposée aux élèves ou bien qu'ils soient responsables de son élaboration. L'approche postmoderne conteste ainsi la quête d'objectivité historique. Elle considère l'histoire comme une discipline subjective qu'il est nécessaire de problématiser. Pourquoi existe-t-il différents récits d'un même événement historique ? Qui profite de cette situation ? Quelles sont les conséquences de ces interprétations concurrentes ? De telles questions guident les postmodernistes. Tout comme l'approche disciplinaire, l'approche postmoderne contribue au développement d'outils intellectuels

sophistiqués. Le chercheur considère néanmoins les critiques qu'elle récolte. Pour certains, elle renierait l'importance des récits qui tentent de rendre l'histoire intelligible. En outre, elle relèguerait le travail disciplinaire des historiens à la mémoire collective. Elle sous-estimerait ainsi la méthode historienne, comme si elle était incapable d'analyser et d'interroger l'histoire.

Comme le rappelle Moisan (2010), bien que cette typologie favorise la réflexion didactique, la division qu'elle propose n'est pas forcément caractéristique des perspectives adoptées dans la recherche ni des pratiques enseignantes. Telle que présentée par Seixas (2000), la typologie isole les trois approches. Toutefois, dans la réalité, les limites ne sont pas aussi définies. En effet, l'approche postmoderne ne s'oppose pas nécessairement à l'approche disciplinaire. Elles peuvent s'articuler pour évaluer et remettre en question les produits de l'histoire. D'abord, bien qu'il soit impossible de prétendre qu'une interprétation puisse être une reconstruction parfaite du passé, il est possible d'affirmer, grâce à l'approche disciplinaire, que certaines interprétations sont meilleures que d'autres. Comme l'indique Vansledright (2004), l'histoire se fait selon différents critères. Les historiens se servent de critères pour interpréter les traces du passé, mais aussi pour évaluer les interprétations de leurs pairs. Autrement dit, l'approche disciplinaire n'empêche pas les questionnements postmodernes. C'est plutôt le contraire. Elle élabore le corpus à problématiser. Considérons rapidement la situation historiographique du génocide arménien pour illustrer ce processus. Bien que pour des raisons politiques les autorités turques nient le génocide, la majorité des historiens le valide par une interprétation rigoureuse des traces du passé. L'approche disciplinaire permet donc d'affirmer que les interprétations selon lesquelles le génocide arménien s'est produit sont de meilleures versions de l'histoire. De plus, ce débat peut être soumis aux questionnements postmodernes. En voici des exemples : Pourquoi les autorités turques refusent-elles de parler de génocide ? Qui profite de cette contestation ? Pourquoi certains groupes appuient-ils les conclusions des historiens ? Quelles sont les conséquences de la négation du génocide arménien ? Bref, les approches disciplinaires et postmodernes sont tout à fait conciliables.

### 2.1.3. La pensée historique

L'approche disciplinaire et l'approche postmoderne relèvent de l'activité historique. Elles composent le travail des professionnels de l'histoire. En outre, ces deux approches englobent ce que Lee et Shemilt (2003) appellent les concepts de second ordre, soit ceux liés à la connaissance métahistorique. Ils sont différents des concepts substantifs qui, eux, sont liés à la connaissance des contenus de l'histoire (peuplement, territoire, échanges, gouvernement, pouvoir, guerre, revendications, etc.). Ces derniers ne sont pas exclusifs à la discipline historique. Ils sont utilisés par plusieurs sciences sociales. Inversement, les concepts de second ordre sont propres à la pensée historique. Ce sont des savoirs contrintuitifs qui requièrent la mobilisation d'outils intellectuels sophistiqués.

Plusieurs chercheurs déterminent et organisent les concepts de la pensée historique et analysent comment ces concepts se manifestent dans l'espace scolaire. Dans cette perspective, Lee (2005) propose six concepts de second ordre, soit le temps, les changements, l'empathie, les causes, la preuve et les témoignages. Il précise que ces concepts sont essentiels à la maîtrise de la pensée historique, mais qu'il en existe d'autres. Dans un esprit semblable, Seixas et Morton (2013) caractérisent la pensée historique selon six concepts, dont la pertinence historique, la preuve, la perspective, la continuité et le changement, les causes et les conséquences et la dimension éthique. Seixas et Morton soulignent que tous ces concepts sont intimement liés. C'est-à-dire que leurs différentes composantes sont dans une relation interdépendante. Barton et Levstik (2004) divisent quant à eux la pensée historique en quatre postures, soit l'identification, l'analyse, la réaction morale et l'affichage. Ils expliquent que ce sont des postures inspirées par la démarche des historiens que les élèves doivent prendre lors de l'étude du passé. De son côté, Wineburg (1991) sépare la méthode de l'historien en quatre euristiques du travail avec les sources. Il s'agit de la critique, de la lecture attentive, de la contextualisation et de la corroboration. De manière très correspondante, Vansledright (2004) sépare lui aussi la méthode de l'historien en quatre composantes de l'analyse des sources qu'il nomme actes cognitifs. Il est question de l'identification, l'attribution, la perspective et la fiabilité. Enfin, des parallèles évidents s'imposent entre ces modèles de la pensée historique. Dans ce qui suit, nous synthétisons et comparons ces différentes classifications, mais nous considérons également

l'apport d'autres auteurs. Notre analyse se structure selon les concepts de Seixas et Morton (2013). En plus d'être les plus récents, ils nous semblent aussi les plus exhaustifs.

### *La pertinence historique*

Déterminer les contenus historiques dont le traitement est pertinent peut être très complexe. La sélection doit se justifier par autre chose que l'intérêt (cet événement est fascinant) et l'obligation (cet événement figure dans le programme de formation) (Seixas, 2015). Barton et Levstik (2004) expliquent que c'est la posture d'identification à l'histoire qui motive le choix des contenus. Par exemple, l'identification à l'histoire de la nation est une justification répandue. Elle est toutefois très controversée, puisque l'image de la nation est relative. Il est donc difficile, voire impossible, d'obtenir un consensus. Puis, selon les principes de l'histoire disciplinaire et postmoderne (Seixas, 2000), l'identification à la nation ne doit pas dicter la pertinence, car son produit se manifeste habituellement sous la forme d'un récit dogmatique devant être absorbé.

Pour répondre à la problématique complexe de la sélection des contenus curriculaires, Seixas et Morton (2013) proposent le concept de la pertinence historique. Ils considèrent différents indicateurs. Le premier est un critère, soit le changement. Les contenus historiques sont pertinents lorsqu'ils sont à la source de changements (Seixas et Morton, 2013). C'est-à-dire que les événements ou les personnages choisis ont provoqué des conséquences significatives et durables. Le deuxième indicateur est aussi un critère. Il est question du caractère révélateur. Essentiellement, les contenus sont pertinents lorsqu'ils ont une incidence sur le monde actuel (Seixas et Morton, 2013). Ce second critère correspond à une composante de l'identification de Barton et Levstik (2004), soit la mise en parallèle entre le présent et le passé. Le troisième indicateur provient de la démarche des professionnels de l'histoire. Les historiens donnent de la pertinence aux contenus en les plaçant dans des récits (Seixas et Morton, 2013). Enfin, le quatrième indicateur est la variation. Seixas et Morton (2013), tout comme Barton et Levstik (2004), précisent que la pertinence historique n'est pas immuable. En plus de varier dans le temps et dans l'espace, la discrimination des contenus relève de la perspective et des aspirations de ceux qui doivent la reconnaître. De ce fait, différentes justifications peuvent être adéquates. Si l'objectif est de consolider l'appartenance citoyenne à la nation, les contenus seront choisis

en fonction de l'identification à la nation (Barton et Levstik, 2004). Si l'objectif est de développer les concepts de second ordre chez les élèves, il faudra considérer leur implication dans le processus même de sélection des contenus en traitant, par exemple, des indicateurs proposés par Seixas et Morton (2013).

### *La preuve*

Seixas et Morton (2013) ainsi que Lee (2005) parlent de la preuve. Barton et Levstik (2004) parlent de l'enquête dans la posture d'analyse. Wineburg (1991) parle des euristiques. Vansledright (2004) parle des actes cognitifs. Bien qu'ils emploient un vocabulaire différent, tous ces auteurs considèrent l'interprétation des sources primaires comme étant l'essence de la discipline historique. Toutefois, cette composante fondamentale ne figure pas toujours dans les représentations des élèves. À ce propos, Lee (2005) souligne qu'ils sont nombreux à croire que l'histoire se compose uniquement de concepts substantifs, soit de connaissances, surtout factuelles, qui se retrouvent dans les encyclopédies par exemple. Dans le même ordre d'idées, Seixas et Morton (2013) indiquent que les élèves distinguent difficilement le passé de l'histoire. Le passé, c'est l'intégralité de ce qui nous est antérieur. L'histoire, c'est une discipline. Elle est construite. Cependant, le travail de l'historien est souvent réduit à l'observation d'artéfacts dans le but d'amasser des connaissances et à la lecture de témoignages dans le but de déterminer lesquels disent la vérité (Lee, 2005). Le caractère inférentiel de la discipline échappe aux élèves. Faire de l'histoire repose pourtant sur le raisonnement déductif (Lee, 2005 ; Seixas et Morton, 2013). La démarche historique est peut-être déconcertante parce qu'elle n'est pas systématiquement requise en salle de classe ou bien parce que les élèves ne font qu'une partie du travail lorsqu'elle se manifeste en contexte scolaire (Barton et Levstik, 2004). Les sources sont choisies pour eux. Les questions sont posées pour eux. La seule tâche à accomplir, c'est répondre. Cependant, l'enquête est plus qu'une analyse sommaire des sources primaires (Barton et Levstik, 2004).

Pour Barton et Levstik (2004), la démarche historique, c'est poser des questions, consulter, évaluer des sources et tirer des conclusions. C'est une définition qui correspond à celle de Seixas et Morton (2013) qui ajoutent que l'interprétation permet aux sources (artéfacts, témoignages,

etc.) de devenir des éléments de preuve et de s'insérer dans les récits historiques. Ainsi, les historiens se distinguent des autres professionnels (archéologues, généalogistes, antiquaires, etc.) qui utilisent les sources primaires par les différents outils qu'ils emploient pour donner du sens aux sources (Barton et Levstik, 2004). Ces outils sont explicités par quelques auteurs, dont les suivants.

Wineburg (1991) traite en détail du travail avec les sources. Il propose un modèle de la méthode historique très repris dans la recherche en enseignement de l'histoire, soit les euristiques. C'est celui-ci qu'utilisent Seixas et Morton (2013) dans le concept de la preuve. Wineburg (1991) arrive à ce modèle en souhaitant comprendre comment les historiens interprètent le passé. Dans le cadre d'une recherche, il demande à des historiens puis à des élèves d'analyser des sources primaires afin de comparer les processus employés par les deux groupes. Les résultats révèlent que ce ne sont pas les connaissances qui permettent au groupe d'historiens de comprendre plus efficacement comment le produit de l'histoire se construit, mais bien l'utilisation des euristiques de la méthode historique. Pour Wineburg, celles-ci sont au nombre de trois. La première, c'est la corroboration. Il est question de comparer la source à d'autres afin de vérifier les informations qu'elle présente. La deuxième, c'est la critique. Cette euristique propose d'évaluer la source (les informations sur l'auteur, sur la date de publication, sur le lieu de publication, etc.) avant d'en faire la lecture. La troisième, c'est la contextualisation. Il s'agit de replacer la source dans le temps et dans l'espace afin de l'évaluer. Certes, comme nous le verrons plus tard dans ce travail, cette euristique est difficile à maîtriser. Il faut tenter d'oublier nos attitudes et nos croyances contemporaines afin de se laisser pénétrer par le passé. Enfin, après la publication de cet article, Reisman et Wineburg (Reisman, 2012 ; Reisman et Wineburg, 2008) ajoutent une quatrième euristique, soit la lecture attentive. Il est question de considérer le langage et le choix des mots d'un auteur pour faire des inférences.

Dans un esprit très semblable à celui de Wineburg, Vansledright (2004) distingue quatre actes cognitifs qui permettent aussi l'analyse des sources. Le premier, c'est l'identification de la source. C'est-à-dire la détermination de son type, de son apparence, de sa date de création, du langage utilisé, etc. Le deuxième, c'est l'attribution de la source à un auteur ainsi qu'à sa raison d'être. Il faut reconnaître sa création selon une intention précise dans un contexte particulier. Le



troisième, c'est la mise en relief de la perspective de l'auteur. Il s'agit d'évaluer ses positions sociales, culturelles et politiques. Puis, le quatrième, c'est l'évaluation de la fiabilité de la source par la corroboration. Il est question de la comparer à d'autres afin de valider ses propositions.

Il est possible de mettre en parallèle les travaux de Wineburg et de Vansledright. La critique et la lecture attentive de Wineburg équivalent à l'identification de la source de Vansledright. La contextualisation de Wineburg correspond à l'attribution de la source et à la mise en relief de la perspective de Vansledright. Puis, l'évaluation de la fiabilité de Vansledright correspond à la corroboration de Wineburg.

Enfin, qu'il soit question de la preuve, de l'enquête, des euristiques ou des actes cognitifs, la méthode historienne d'interprétation des sources repose sur le débat. Il existe, certes, des débats entre les différentes sources. Toutefois, ce sont surtout les débats entre les multiples interprétations du passé qui sont déterminants. Ceux-ci résultent de la nature inférentielle de l'histoire. Apparaissent donc des débats entre les interprétations variées que l'historien lui-même fait des sources primaires, mais aussi des débats entre les multiples interprétations que proposent les différents historiens qui travaillent avec les mêmes sources. Les euristiques de Wineburg (1991) et les actes cognitifs de Vansledright (2004) permettent d'organiser ces débats.

### ***La perspective historienne***

Nous avons déjà expliqué que faire de l'histoire n'est pas un réflexe naturel. Faire de l'histoire est étrange (Wineburg, 2001 ; Hartog, 2011 ; Lowenthal, 2015). Les chemins de la pensée historienne sont sinueux en raison de la distance qui sépare le présent du passé. À ce propos, Ségala (1992) précise que le savoir historien se compose d'un pôle objectif ainsi que d'un pôle subjectif. Le pôle objectif est celui de la reconnaissance des faits des réalités historiques alors que le pôle subjectif est celui de l'admission que chaque objet historique est influencé par le sujet historien qui l'étudie. Ainsi, la quête de l'historien doit être d'élaborer un produit objectif en reconnaissant toutefois que la subjectivité est inévitable. Cette reconnaissance de la subjectivité exige une attitude d'humilité envers l'étrangeté de l'histoire. Le présent est l'univers du sujet alors que le passé est l'univers de l'objet (Ségala, 1992). Prétendre aisément comprendre

l'univers de l'objet est une attitude qui correspond au présentisme. Wineburg (2001) définit le présentisme comme « l'observation du passé à travers la lentille du présent » [traduction libre] (p. 90). C'est pour lui un état d'esprit naturel qu'il est nécessaire de transcender afin d'atteindre la pensée historienne.

Pour s'affranchir du présentisme, Seixas et Morton (2013) proposent de considérer le concept de la perspective historique, c'est-à-dire l'effort de décentrement visant à accéder au sens que des personnes ayant vécu en des époques et dans des circonstances qui nous sont étrangères donnaient à un phénomène. En d'autres termes, les personnages du passé ont des idées, des croyances et des valeurs bien différentes des nôtres et il faut en comprendre la logique à partir du point de vue des divers protagonistes. Établir la perspective, c'est comprendre les contextes sociaux, culturels, intellectuels, politiques, environnementaux, émotionnels, etc. dans lesquelles ils se situent. Ce concept est d'ailleurs central à toutes les classifications qui nous intéressent ici. Alors que Vansledright (2004) le nomme aussi *perspective*, Wineburg le nomme *contextualisation* (1991). Autrement, Lee (2005) ainsi que Barton et Levstik (2004) emploient plutôt le terme *empathie*. Pour tous ces auteurs, la perspective est une composante de l'interprétation des sources primaires, mais elle est aussi intimement liée aux autres concepts de la pensée historique, car elle est une attitude nécessaire à la compréhension des objets historiques. Précisons maintenant certaines des particularités des multiples définitions de ce concept.

Tout comme Lee (2005), Barton et Levstik (2004) préfèrent le terme *empathie* pour traiter de la perspective. Pour expliquer ce choix, les derniers distinguent l'empathie de la sympathie. En ce sens, manifester de l'empathie, c'est se représenter les idées, les émotions et les croyances d'autres personnes, et ce, selon leurs perspectives. En revanche, avoir de la sympathie, c'est aussi faire cela, mais selon sa propre perspective. La disposition à se mettre dans la peau d'individus étrangers est ici un outil intellectuel qui permet de comprendre les différents facteurs à l'origine des actions posées par les personnages de l'histoire. Être en mesure d'expliquer le passé par la compréhension empathique de ses habitants est une habileté nécessaire au développement d'une relation signifiante avec l'histoire (Barton et Levstik, 2004). Néanmoins, la sympathie est naturelle alors que l'empathie est contrintuitive.

Le passé est un pays étranger (Lowenthal, 1985), mais il n'est pas une planète étrangère (Wineburg, 2001). Seixas et Morton (2013) indiquent ainsi qu'il est possible de considérer certaines caractéristiques humaines universelles dans l'interprétation de l'histoire. Pour illustrer ce propos, les auteurs donnent l'exemple de la souffrance physique. Il est assurément aussi douloureux d'être brûlé vif aujourd'hui qu'au 16<sup>e</sup> siècle. Néanmoins, ces généralisations sont risquées, car il est instinctif d'imposer nos réflexes et de sombrer dans le présentisme. Être amoureux est une caractéristique humaine universelle. L'orchestration de ce sentiment peut cependant s'avérer bien différente selon les mœurs des époques.

Dans ces conditions, la perspective historienne est complexe, car il est difficile de jongler entre les caractéristiques humaines universelles et le présentisme. Les personnages du passé sont alors souvent considérés en comparaison avec ceux du présent. Cela explique en partie pourquoi leurs actions sont jugées durement. Lowenthal (2000) rappelle en ce sens que les anciens propriétaires d'esclaves sont considérés comme des êtres complètement immoraux. En outre, il note que lors d'expositions muséales, il est commun pour les guides « d'encourager les visiteurs à éprouver de la pitié pour le passé, à rire devant ses absurdités et à se moquer de son arriération » [traduction libre] (p. 66).

Wineburg (2001) attribue la condescendance envers le passé tel que Lowenthal la présente à la complexité de la contextualisation historique. Il observe les réflexions de deux enseignants lors de l'analyse de sources primaires et confirme qu'il est très difficile de se défaire de l'emprise du présentisme. Outre leur formation en pédagogie, le parcours universitaire des deux participants est bien différent. Le premier, Ted, possède un baccalauréat dont la majeure est en histoire alors que la majeure de la deuxième, Ellen, est en physique. Il est donc possible d'anticiper une attitude différente. Bien que cette affirmation se confirme, les résultats sont plutôt surprenants. Malgré sa formation disciplinaire en histoire, l'interprétation documentaire de Ted déborde de présentismes. Ellen parvient quant à elle à établir une distance suffisante entre son univers puis celui des documents à analyser. Cela lui permet de mieux contextualiser son interprétation. Les conclusions tirées par Wineburg dans ce travail correspondent aux résultats d'autres recherches selon lesquelles il n'existerait pas de relation évidente entre une formation disciplinaire en histoire et l'habileté à se défaire du présentisme.

Si la contextualisation est difficile à atteindre pour les enseignants, elle l'est sans contredit pour les élèves. Dans un autre travail de recherche, Wineburg (2001) s'intéresse aux réflexions d'élèves doués. Ces derniers n'arrivent pas à contextualiser les sources proposées. Il analyse plus précisément l'interprétation d'un élève particulièrement doué dont les résultats scolaires en histoire sont nettement supérieurs à la moyenne. Il note toutefois que son interprétation de sources premières est teintée de présentismes.

Enfin, bien qu'elles soient complètement différentes, plusieurs matières scolaires sont enseignées de la même façon. Cette façon d'enseigner est souvent caractérisée par l'apprentissage de connaissances déclaratives et son propos est la réussite d'examens standardisés. Wineburg (2001) infère que l'homogénéisation disciplinaire dans les écoles accentue les difficultés liées au présentisme. Il croit toutefois qu'il est possible et souhaitable que les élèves développent un mode de raisonnement historien plus sophistiqué. Dans cette perspective, il serait nécessaire que le changement de paradigme dans la recherche en enseignement de l'histoire se transpose dans les salles de classe. Cette idée est explorée plus loin dans le présent chapitre.

### ***La continuité et le changement***

Le temps se mesure au moyen de conventions qui permettent l'apport de précisions comme les dates, mais aussi comme la durée et les séquences. À ce propos, Lee (2005) indique qu'il peut être difficile d'évaluer le passage du temps. L'auteur donne l'exemple d'élèves qui placent l'image d'une voiture récente, mais usée comme précédant chronologiquement l'image d'une voiture ancienne, mais bien conservée. En outre, Lee indique qu'il peut aussi être difficile de concevoir la périodisation de l'histoire, car le découpage ne fait pas toujours consensus. Les apprenants sont ainsi paralysés par le carcan des conventions mêmes qui donnent du sens au temps. Cela dit, les différentes composantes du temps comme la chronologie et la périodisation sont des outils qui organisent les continuités et les changements en histoire (Seixas et Morton, 2013).

Les continuités et les changements se manifestent de manière simultanée. Cela revient à dire que certaines choses continuent alors que d'autres changent. Seixas et Morton (2013) précisent qu'il est caractéristique d'une pensée historienne sophistiquée de s'efforcer de trouver l'improbable, soit chercher des continuités lorsque le changement est admis ou, inversement, chercher des changements lorsque la continuité est admise. Pour les mêmes auteurs, ce niveau de compréhension favorise la création de liens pertinents entre le présent et le passé.

Lee (2005) explique que les changements sont de longs processus entraînés par une multitude de forces profondes. En d'autres termes, Seixas et Morton (2013) précisent qu'il est question de mécanismes complexes aux rythmes et aux trajectoires variés. Les tournants historiques se produisent lorsque les rythmes et les trajectoires se transforment. Cela dit, les élèves associent les changements aux événements (Lee, 2005). Parallèlement, ils associent les événements à l'agentivité des personnages historiques (Lee, 2005). C'est comme si soudainement, à l'image d'un récit légendaire, une péripétie motivée par un geste intentionnel venait bouleverser le cours de l'histoire. Cette vision est toutefois limitée, car elle ne considère pas l'ensemble des forces qui agissent sur les changements.

Les changements historiques peuvent être des progrès ou des déclin (Lee, 2005 ; Seixas et Morton, 2013). Ils sont bidirectionnels. Néanmoins, la direction des changements est intuitivement associée au progrès (Lee, 2005). Cette préconception est à la source d'une certaine arrogance envers le passé. Nous voyons ici un lien important avec le concept de la contextualisation. Comme Lowenthal (2000) le note, on se moque facilement de l'arriération des personnages historiques. Le difficile accès à la contextualisation accentue l'incompréhension de la nature du changement. Certes, le progrès et le déclin dépendent de la perspective. Le progrès pour certains peut être un déclin pour d'autres (Seixas et Morton, 2013).

### ***Les causes et les conséquences***

Les causes, ce sont les forces profondes qui entraînent les changements. Elles sont multiples. Lee (2005) indique que lors de l'identification des causes d'un événement, les élèves dressent spontanément une liste. Ce n'est toutefois pas l'accumulation des causes qui mène aux

événements puis aux changements. Bien que certaines causes varient en importance (Seixas et Morton, 2013), c'est l'interaction entre celles-ci qui influence l'histoire (Lee, 2005). Parallèlement, les conséquences aussi sont multiples. Elles varient en durée et en influence (Seixas et Morton, 2013).

Les conséquences sont produites par l'interaction entre deux types de causes, soit l'agentivité des acteurs et le contexte social, économique, politique et culturel dans lequel ils évoluent (Seixas et Morton, 2013). Les causes ne doivent pas être réduites à un seul type. Par exemple, il ne faut pas limiter les causes à l'influence du contexte. Les conséquences ne sont pas inévitables. Les acteurs ont une influence. En revanche, il ne faut pas non plus limiter les causes à l'agentivité des personnages historiques. Le contexte multidimensionnel provoque parfois des conséquences non souhaitées.

L'articulation nécessaire entre les deux types de causes explique pourquoi nous avons indiqué plus haut que l'attribution du changement à l'agentivité des personnages historiques est une conception limitée. Il nous semble probable que cette propension à considérer principalement l'influence des personnages provienne de l'accent mis sur les récits des héros de la nation en contexte scolaire. Dans cette perspective, il est commun d'attribuer les causes à des personnages historiques importants.

### ***La dimension éthique***

Barton et Levstik (2004) considèrent que la réaction morale est une posture souvent attendue. En ce sens, les humains de l'époque contemporaine sont souvent contraints de cautionner ou de condamner certains passages de l'histoire. Cette réaction est inévitable, car les codes d'éthique du passé et du présent sont très différents (Seixas, 2015). Toutefois, comme nous l'avons vu, il est problématique de juger les personnages historiques et leurs actions, car cela correspond au présentisme (Wineburg, 2001). Cela dit, Seixas et Morton indiquent qu'il reste possible de poser un jugement éthique réfléchi sur le passé. Pour comprendre, ils font un lien avec le concept de la perspective historienne. En ce sens, la contextualisation permet de relever les nuances de gris. Le passé n'est pas strictement composé de héros et de méchants. Il est composé de personnages

imparfaits qui posent des actions imparfaites. Il est par conséquent possible de porter un jugement en adoptant une perspective historique contextualisée.

Barton et Levstik (2004), tout comme Seixas et Morton (2013), expliquent qu'il importe de gérer les conséquences contemporaines des crimes et des injustices de l'histoire. C'est-à-dire que le passé impose des obligations de réparation au présent. De même, les quatre auteurs indiquent qu'il faut aussi considérer les obligations commémoratives. Celles-ci sont liées à l'approche historique de la mémoire collective et aux concepts substantifs de Lee (2005). Il est question, par exemple, de célébrer l'histoire nationale. Seixas et Morton (2004) parlent de considération envers les actions héroïques des personnages de l'histoire. Enfin, la dimension éthique s'exprime par la réparation et par la commémoration.

#### **2.1.4. Les effets de la mobilisation des outils de la pensée historique**

Développer les différents concepts de la pensée historique que nous venons de voir a plusieurs effets sur les élèves. Ici, il est question de l'apprentissage de connaissances et du développement de l'esprit critique. Puis, nous considérons la progression des apprentissages liée à la pensée historique.

##### ***L'apprentissage de connaissances***

Les opposants à l'apprentissage de la méthode historique en salle de classe utilisent souvent comme argument l'absence des connaissances. Cela reflète le débat sur l'enseignement de l'histoire au Québec dont nous avons discuté dans la problématique. Certaines personnes croient qu'il est préférable pour la rétention des connaissances d'enseigner les concepts substantifs par la présentation d'un récit traditionnel comme le récit national. Il serait nuisible d'imposer le supposé relativisme des multiples perspectives historiques aux élèves. Toutefois, des conclusions tirées par Nokes, Dole et Hacker (2007) révèlent que la rétention des connaissances est plus significative lorsque l'enseignement des concepts substantifs est jumelé à la présentation des récits multiples. Par ailleurs, ces auteurs indiquent que leurs résultats correspondent à ceux de Perfetti et coll. (1995) et de Stahl et coll. (1996).

Considérons plus en détail le travail de Nokes, Dole et Hacker (2007) qui comparent l'efficacité de différentes approches enseignantes. Ils proposent quatre approches en entrecroisant deux conceptions didactiques marquées par le choix du matériel et le traitement du matériel. Dans cette perspective, ils comparent l'enseignement du récit traditionnel à l'enseignement des récits multiples et ils comparent l'enseignement des concepts substantifs à l'enseignement des euristiques. Les quatre approches sont les suivantes. Premièrement, l'enseignement du récit traditionnel est jumelé à l'enseignement des concepts substantifs. Deuxièmement, l'enseignement des récits multiples est jumelé à l'enseignement des concepts substantifs. Troisièmement, l'enseignement du récit traditionnel est jumelé à l'enseignement des euristiques. Quatrièmement, l'enseignement des interprétations multiples est jumelé à l'enseignement des euristiques.

Après l'observation de huit groupes partagés entre les quatre approches, les chercheurs tirent différentes conclusions relatives à la rétention des connaissances. D'abord, l'intersection entre l'enseignement des récits multiples et l'enseignement des concepts substantifs arrive en première position. C'est donc l'approche qui favorise le plus la rétention des connaissances. Elle surclasse les trois autres. Ensuite, l'intersection entre l'enseignement des récits multiples et l'enseignement des euristiques arrive en deuxième position. Puis, l'intersection entre l'enseignement du récit traditionnel et l'enseignement des concepts substantifs arrive en troisième position. Cette approche est la plus commune en salle de classe. Enfin, l'intersection entre l'enseignement du récit traditionnel et l'enseignement des euristiques arrive en quatrième position. Néanmoins, comme les auteurs l'indiquent, cette approche entrecroise deux conceptions didactiques difficilement conciliables. Cela pourrait donc expliquer sa position ultime.

Nokes, Dole et Hacker (2007) réfléchissent à ces résultats. Ils relèvent que les deux approches qui favorisent le plus la rétention des connaissances mobilisent les récits multiples. Les perspectives plurielles ne déconcertent alors pas les élèves. Elles consolident plutôt l'apprentissage des connaissances par la considération de différentes interprétations d'une même réalité historique. En outre, les auteurs notent que l'intersection des récits multiples et des euristiques arrive devant l'intersection du récit traditionnel et des concepts substantifs. En



employant les termes de la typologie de Seixas (2000), nous observons que les approches disciplinaire ou postmoderne contribuent plus efficacement à la rétention des connaissances relatives à l'histoire que l'approche de la mémoire collective. Cela réfute l'idée selon laquelle la seconde approche est la plus favorable et la relègue surtout à la consolidation du sentiment national. Pour Nokes, Dole et Hacker (2007), les précédentes conclusions appuient la volonté de plusieurs chercheurs en éducation d'introduire les concepts de la pensée historienne en salle de classe. Cela dit, l'approche qui contribue le plus à la rétention des connaissances est celle qui croise les récits multiples et les concepts substantifs. Peut-être que ce résultat découle de la familiarité des concepts substantifs dans l'espace scolaire. Nous ne le savons pas. Néanmoins, ce qui est sûr, c'est que le récit traditionnel devrait céder sa place aux récits multiples.

### *Le développement de la pensée critique*

Pour Lipman (2003), la pensée critique est une pensée pratique qui « favorise le jugement dans la mesure où elle repose sur des critères, elle est auto-correctrice et elle est sensible aux contextes » [traduction libre] (p. 211-212). Gagnon (2011) ajoute qu'elle « implique la mobilisation et la combinaison efficaces de différentes ressources (connaissances, habiletés cognitives, attitudes, personnes, information, matériel) [...] » (p. 435). En outre, Kuhn (1999) considère que la pensée critique est métacognitive. Il importe, selon cette perspective, de se questionner sur sa propre connaissance pour accéder à la pensée critique.

Gagnon (2011) explique qu'il existe une relation réciproque entre la pensée historienne et la pensée critique, c'est-à-dire qu'elles partagent plusieurs particularités, mais aussi qu'elles s'alimentent l'une l'autre. En ce sens, la pensée critique favorise le développement de la pensée historienne. Le chercheur précise ainsi qu'elle contribue à établir la pertinence historique, à utiliser des sources primaires, à identifier la continuité et le changement, à analyser les causes et les conséquences, à adopter une perspective historienne et à comprendre la dimension éthique, soit les euristiques de l'approche disciplinaire. Enfin, la pensée historienne favorise à son tour le développement de la pensée critique par la mobilisation de ses concepts.

Gagnon (2011) considère aussi les ressemblances et les différences entre la pensée historienne et la pensée critique. D'abord, les deux requièrent la mise en œuvre de processus, se rapportent à des pratiques évaluatives et mobilisent des connaissances déclaratives. Toutefois, la pensée historienne porte sur des objets plus précis que la pensée critique. En ce sens, la seconde est plutôt une compétence transversale.

Enfin, Lipman (2003) souligne que la pensée critique protège contre la manipulation et l'exploitation de l'esprit. En d'autres termes, elle protège contre les fausses croyances. La mise en valeur de cette particularité nous semble nécessaire pour l'enseignement et l'apprentissage de l'histoire. Nous le précisons ailleurs dans ce travail, l'histoire est trop souvent instrumentalisée pour toutes sortes de raisons culturelles, identitaires, politiques, etc. Dans cette perspective, la pensée historienne, aiguisée par le sens critique, permet de faire contrepoids à ce que Martineau (2010) appelle le dopage idéologique. Bref, en armant l'esprit, on munit les élèves contre l'endoctrinement.

### ***La progression des apprentissages***

Il est possible d'observer une progression dans le développement des habiletés intellectuelles liées à la pensée historienne (Lee et Ashby, 2000). Une telle observation est beaucoup plus difficile lorsqu'il est question de l'accumulation systématique de connaissances. La mémorisation ne mobilise qu'une seule compétence : la mémoire. L'unique progression correspond donc à quantifier l'information accumulée. C'est pourquoi Lee et Ashby (2000) s'intéressent à la progression de l'apprentissage de la pensée historienne des enfants et des adolescents de 7 à 14 ans à partir des données recueillies dans le cadre du projet *Concepts of history and teaching approaches 7-14 (Chata)*, une étude d'ampleur qui met l'accent sur la compréhension des idées de second ordre, soit les idées propres à la méthode historienne dont la preuve, la perspective, la causalité et la compréhension rationnelle.

Les élèves participants devaient expliquer pourquoi il existe différents récits à propos d'une même réalité historique. Les résultats permettent de dégager différentes conclusions, dont celles-ci. Premièrement, il n'existe pas de relation entre le bas âge des élèves et la pauvreté de

leurs idées. Certains plus jeunes offrent même des explications plus riches que leurs aînées pour justifier l'existence de récits différents. Par conséquent, il ne faut pas s'imaginer que le bas âge est un obstacle au développement d'une pensée sophistiquée. Deuxièmement, la pensée historienne des élèves ne s'enrichit pas simplement par la maturation. C'est l'enseignement des concepts de la pensée historienne qui influence la progression des idées. En effet, la progression la plus négligeable a été observée dans les deux écoles qui n'accordent pas une place particulière à l'histoire dans le curriculum. Troisièmement, il est possible d'observer la progression isolée des idées des élèves quant à un concept. Certains peuvent avoir des réflexions riches envers la preuve, mais n'accorder aucune importance à la causalité. Les deux dernières conclusions nous rappellent celles de Wineburg (1991) qui précise que l'accumulation des connaissances ne permet pas nécessairement le développement de la pensée historienne.

L'une des retombées de cette étude est la proposition d'un modèle de la progression des idées des élèves quant à l'explication historique. Dans un article subséquent, Lee (2004) explicite ce modèle. Pour les élèves, l'existence de différents récits provient d'un problème d'approche narrative, de connaissances, de différences, d'auteur ou de nature. Premièrement, les différences se situent dans l'approche narrative. C'est-à-dire que les faits sont les mêmes, mais qu'ils sont présentés différemment, avec des mots différents. Deuxièmement, les différences se retrouvent dans les connaissances, car les historiens ne possèdent pas tous des savoirs identiques. Troisièmement, les différences s'expliquent par des différences dans le passé. Les histoires ne sont pas pareilles, car elles ne traitent pas des mêmes choses. Quatrièmement, les différences proviennent des auteurs. En ce sens, les personnes qui écrivent les récits historiques sont différentes et elles ont des perspectives différentes. Cinquièmement, les différences sont naturelles. Les récits sont des constructions et la divergence est dans leur nature. Ces différents niveaux d'explication progressent de rudimentaires à sophistiqués. Le modèle permet ainsi de porter un jugement sur l'évaluation de l'apprentissage de la pensée historique. Les deux derniers niveaux peuvent être mis en parallèle avec les approches disciplinaire et postmoderne.

### 2.1.5. Les représentations et la pratique des enseignants

Certains chercheurs québécois s'intéressent aux représentations sociales des enseignants d'histoire. C'est le cas de Lanoix (2019) qui caractérise les représentations sociales des enseignants quant aux finalités de l'enseignement de l'histoire ainsi qu'à la place qu'occupe la nation dans l'enseignement de l'histoire. Il s'entretient avec huit enseignants (trois femmes et cinq hommes) d'histoire du deuxième cycle du secondaire qui travaillent dans différentes écoles publiques du Québec. Il tire quelques conclusions. D'abord, l'identification à la nation est centrale aux représentations des enseignants. Par conséquent, ils considèrent que l'histoire doit permettre aux élèves de trouver leur place dans l'identité québécoise. Ensuite, alors que le développement d'outils intellectuels et d'habiletés critique est considéré par certains enseignants, il n'occupe pas une place centrale dans leurs représentations. Puis, le programme de formation a une influence limitée sur les représentations des enseignants. Bien qu'ils affirment le connaître, ils ne s'en inspirent pas. Enfin, les enseignants croient que la place de la nation dans l'enseignement de l'histoire risque de s'effacer. Ils tiennent ainsi à l'enseigner, peu importe les prescriptions curriculaires.

De son côté, Moisan (2019) s'intéresse aux représentations sociales des enseignants d'histoire envers la citoyenneté et l'éducation à la citoyenneté. Elle rencontre 18 enseignants (12 hommes et 6 femmes) qui doivent accomplir différentes tâches dont la réalisation d'une entrevue individuelle. Elle remarque que les enseignants accordent une importance particulière au statut juridique de la citoyenneté qui s'organise selon les droits et les devoirs, les valeurs démocratiques ainsi que le vivre-ensemble harmonieux. Elle note aussi que la participation publique est optionnelle pour les enseignants. Ainsi, la citoyenneté qu'ils valorisent émane surtout de la sphère privée. En ce qui concerne les représentations sociales des enseignants d'histoire envers l'éducation à la citoyenneté, Moisan (2011) observe qu'elles sont marquées par la transmission de « connaissances de base sur les systèmes politiques et juridiques » ainsi que du « partage des valeurs universelles de liberté, d'égalité, de justice et de tolérance » (p. 235). Puis, pour les participants, l'éducation citoyenne n'est pas systématique. Elle se fait surtout au passage. Enfin, bien que la citoyenneté promue par les enseignants favorise le développement de différentes qualités, elle encourage surtout la formation de citoyens

obéissants qui ne s'opposent pas à l'ordre établi. Moisan caractérise ainsi cette citoyenneté comme minimale, contrairement à une citoyenneté qui serait exigeante.

Tout comme les représentations sociales des enseignants, les pratiques sont persistantes. Demers (2019) établit des relations entre les croyances épistémologiques des enseignants, les finalités éducatives qu'ils poursuivent et leurs pratiques en salle de classe. Différentes conclusions sont tirées. Premièrement, les finalités poursuivies par les enseignants sont normatives ainsi que patrimoniales et culturelles. Elles sont d'abord normatives, car les enseignants souhaitent avant tout la réussite de leurs élèves aux examens. Puis, elles sont patrimoniales et culturelles, car les enseignants croient que l'histoire sert à la construction de l'identité nationale par la diffusion de la « vulgate historique québécoise » (p. 77). Deuxièmement, il est question de la préséance de la maîtrise des connaissances. Pour les enseignants participants, ce sont les connaissances qui permettraient aux élèves d'interpréter le passé, et non la méthode historique. Troisièmement, les enseignants perpétuent un enseignement magistral de l'histoire en présentant les contenus comme objectifs. Ces derniers estiment que les auteurs des programmes et les chercheurs universitaires ne connaissent pas les besoins et les capacités des élèves aussi bien qu'eux. Ils considèrent en ce sens que les programmes sont une série d'utopies, mais surtout que les élèves sont incapables d'interpréter l'histoire grâce à une méthode d'enquête rigoureuse. Ils croient plutôt que la méthode historique entrave la maîtrise des connaissances. Enfin, les finalités auxquelles prétendent les enseignants, la préséance de la maîtrise des connaissances et l'incrédulité des enseignants servent à expliquer la rupture entre les prescriptions curriculaires et la pratique.

Les conclusions de ces chercheurs québécois quant aux représentations des enseignants font écho à la situation étatsunienne relevée par Levstik (2008). Elle indique que les choses ont peu changé dans les dernières décennies quant à l'enseignement de l'histoire aux États-Unis. Ce qui persiste, c'est l'enseignement de récits qui se réalise par une présence importante des manuels scolaires. Elle indique aussi que les examens standardisés occupent une place significative dans l'enseignement. Enfin, bien que certains enseignants exemplaires adoptent une approche disciplinaire ou postmoderne, la majorité des enseignants perpétuent les pratiques liées à l'identification à la nation par la présentation des récits de la mémoire collective.

## **2.2. Les enjeux controversés et la discussion**

Nous le répétons, la discipline historique est marquée par des débats de toutes sortes. Certains opposent les multiples interprétations que les historiens font d'un même objet. D'autres opposent les conclusions historiques à la mémoire collective. Parfois, des débats s'opèrent dans la population malgré une entente disciplinaire. Bref, il n'est pas d'histoire sans débats. Toutefois, il arrive que certains soient plus vifs que d'autres. Certaines controverses occupent ainsi l'espace social. Alors, dans cette deuxième partie du cadre théorique et conceptuel, nous traitons des enjeux historiques controversés et de leurs manifestations scolaires. Nous proposons ici la définition des enjeux controversés, la portée du contexte sur la détermination des enjeux controversés, les postures enseignantes et les outils scolaires pour les enjeux controversés.

### **2.2.1. La définition des enjeux controversés**

Les travaux de différents chercheurs, de différents domaines, à différents endroits dans le monde portent sur le traitement scolaire des enjeux controversés. Dans cette perspective, les caractérisations varient beaucoup. Cette partie traite de la terminologie utilisée et de la définition des enjeux controversés.

#### ***La terminologie utilisée***

Les enjeux controversés sont inhérents à la discipline historique. Néanmoins, ils ne lui sont pas exclusifs. Ils sont présents dans de nombreuses disciplines. Les terminologies employées sont toutefois différentes. Observons celles choisies par certaines disciplines des sciences sociales.

La formulation la plus répandue dans la recherche anglophone est « enjeux controversés » (*controversial issues*). Elle apparaît pendant la décennie 1970 (Grossman, 1974). Elle est subséquentement très reprise dans la recherche en sciences sociales, plus précisément dans celle sur l'éducation à la citoyenneté (Alongi, Heddy et Sinatra, 2016 ; Avery, 1989 ; Breslin, 1982 ; Byford, Lennon et Russel, 2009 ; Dahlgren, Humphries et Washington, 2014 ; Harwood et Hahn, 1990 ; Hess, 2004 ; Kelly ; 1986 ; McCully et Emerson, 2014 ; Misco ; 2011 ; Misco et

Patterson, 2007). Par ailleurs, la formulation « enjeux controversés » est celle que reprennent plusieurs auteurs non anglophones, mais qui publient en anglais (Avarogullari, 2014 ; Copur et Demirel, 2016 ; Ersoy, 2010 ; Hedtke et Grammes, 2016).

Auteure de plusieurs publications pertinentes, Hess (2009) précise la terminologie qu'elle emploie. Elle arrête son choix sur la formulation « enjeux politiques controversés » (*controversial political issues*). Dans des publications précédentes, elle utilisait « enjeux controversés » (*controversial issues*) ainsi que « enjeux publics controversés » (*controversial public issues*). Elle propose cette reformulation afin de défier la perception péjorative envers la politique. Enfin, elle opte pour cette expression plus précise afin de distinguer les « enjeux politiques controversés » des autres « enjeux controversés » comme les problématiques historiennes.

Dans la recherche européenne francophone, les formulations « sujets controversés », « questions controversées » et « questions vives » se retrouvent dans des publications à la fin de la décennie 1990 (Cardoso, Bride et Thénard-Duvivier, 2008). Puis, l'expression « questions socialement vives » apparaît au tournant du nouveau millénaire (Legardez, 2004 ; Legardez et Simonneaux, 2006). Elle semble être la norme pour plusieurs chercheurs depuis (Alpe et Barthes, 2013 ; Bérard, Simonneaux et Simonneaux, 2016 ; Legardez, 2017 ; Tutiaux-Guillon, 2011 ; Zadora, 2016).

Certains traitent des enjeux controversés précisément dans la recherche sur l'enseignement de l'histoire. Dans la recherche anglophone, des auteurs comme Barton et McCully (2007), Camicia (2008) et Misco (2011 ; 2019) reprennent la formulation « enjeux controversés » qui est utilisée par leurs nombreux collègues des autres disciplines des sciences sociales. D'autres choisissent plutôt les expressions « passé sensible » (*sensitive past*) (Van Boxtel, Grever et Klein, 2016), « passé douloureux » (*painful past*) (Gross, 2013), « passé violent » (*violent past*) (Cole, 2007), « histoires difficiles » (*difficult histories*) (Epstein et Peck, 2017) et « récits historiques controversés » (*controversial histories*) (Misco, 2019). Dans la recherche francophone européenne, Tutiaux-Guillon (2008) reprend la formulation « questions socialement vives ».

À notre connaissance, l'emploi systématique de telles formulations est plutôt rare dans la recherche en enseignement et en didactique de l'histoire au Québec. Néanmoins, Dion-Routhier (2018) emploie la formulation « questions socialement vives » dans son mémoire de maîtrise en psychopédagogie. En outre, dans un article écrit en collaboration avec une chercheuse française, des chercheurs québécois emploient la formulation « questions controversées » (Éthier, Lantheaume, Lefrançois et Zanazanian, 2008).

Enfin, comme Gross et Terra (2019), nous croyons que l'abondance des terminologies utilisée pour aborder des thèmes analogues révèle la complexité de ce domaine de recherche. Bien que plusieurs de ces expressions semblent équivalentes, le choix des mots est important. C'est pourquoi nous souhaitons nous positionner dans ce désordre terminologique. Nous favorisons l'emploi de la formulation « enjeux controversés » pour deux raisons principales. Premièrement, son utilisation est répandue dans la recherche en éducation. Deuxièmement, elle est inclusive. Il est possible de l'utiliser pour considérer les problématiques historiennes. Plusieurs le font (Barton et McCully, 2007 ; Camicia, 2008 ; Misco, 2011). Autrement, influencés par Hess, nous ne reprenons pas le terme « questions ». Nous préférons le vocable « enjeux », car la redondance avec le terme « controversés » accentue la vivacité et évoque la discussion. Cela dit, les multiples terminologies sont considérées de manière équivalente dans ce travail lorsque nous rapportons les propos des différents auteurs.

### *Une synthèse des différentes définitions*

Tout comme il importe de considérer la terminologie, il importe de bien définir les concepts. Comme l'indique Ho, McAvoy, Hess et Gibbs (2017), un malentendu sur une définition peut complètement transformer l'interprétation des résultats d'une étude. Toutefois, malgré l'abondante quantité de recherches sur les enjeux controversés, peu d'auteurs en fournissent une définition complexe dans leurs travaux. Ici, nous synthétisons celles de ceux qui le font.

Legardez (2006) propose une définition pratique des questions socialement vives qui est valide pour différentes disciplines. Ce sont des questions qui sont vives à trois niveaux. Elles le sont d'abord dans la société. Elles profitent d'une certaine couverture médiatique et provoquent des



débats au sein de la population. Ensuite, elles sont vives dans les savoirs de références. Elles causent en ce sens des débats dans la communauté scientifique. Puis, elles sont vives dans les savoirs scolaires, et ce, de deux façons. Premièrement, elles peuvent choquer les élèves. Deuxièmement, elles provoquent un malaise chez les enseignants. Les questions socialement vives ne s'intègrent pas toujours à la pratique qu'ils préfèrent.

Tutiaux-Guillon (2006 ; 2008 ; 2011), apporte quelques précisions à la définition proposée par Legardez (2006). Premièrement, les questions socialement vives sont animées par des valeurs et des intérêts qui entrent en conflit. Elles suscitent par conséquent de fortes émotions. C'est pourquoi elles sont vives dans la société. Deuxièmement, il s'agit d'enjeux politiques sensibles « importants pour le présent et l'avenir commun » (2008, p. 25). Troisièmement, les questions socialement vives suscitent le débat social, mais peuvent aussi susciter un débat scientifique. Au contraire de Legardez pour qui les questions sont nécessairement vives à trois niveaux, Tutiaux-Guillon (2011) met l'accent sur la vivacité sociale. Enfin, quatrièmement, les questions socialement vives sont intellectuellement complexes, c'est-à-dire qu'elles ne peuvent être résolues que par les faits, les preuves et l'expérimentation, c'est-à-dire par la seule la méthode historique.

Gross et Terra (2019) précisent six critères qui décrivent les enjeux controversés et ce qu'ils nomment les *histoires difficiles*. Premièrement, les histoires difficiles sont centrales à l'histoire d'une nation. Il arrive que ces récits ne soient pas reconnus par les autorités politiques. Rappelons que le récit national vise à assurer la cohésion sociale en façonnant l'identité du groupe (Seixas, 2000). Deuxièmement, les histoires difficiles s'opposent souvent aux valeurs sociales ou à la vision acceptée socialement de l'histoire. C'est-à-dire qu'elles entrent en conflit avec les récits modèles (Wertsch, 2009) qui caractérisent la mémoire collective. Il y a ici un parallèle avec la prescription de vivacité sociale de Legardez (2006). Troisièmement, les histoires difficiles peuvent être liées à des problèmes actuels. Elles deviennent à ce moment doublement pertinentes. C'est certainement pourquoi Tutiaux-Guillon (2008) lie les questions socialement vives aux enjeux politiques du présent et de l'avenir. Quatrièmement, les histoires difficiles se rapportent souvent à la violence. Parfois, cette violence est dispensée par la collectivité. Parfois, elle est dispensée par l'État. Elle ne peut être évitée et reléguée au spectre

de l'exception. Elle doit être reconnue. Cinquièmement, les histoires difficiles entraînent un déséquilibre qui défie les interprétations du passé. C'est-à-dire qu'elles réclament la restructuration du récit national.

Hess (2009) identifie quelques caractéristiques des enjeux politiques controversés. Bien que sa formulation exclue les enjeux historiques controversés, il est tout de même pertinent de considérer les composantes qui peuvent être transposées. D'abord, elle indique que les enjeux doivent susciter des désaccords significatifs. En ce sens, certains problèmes sont plus controversés que d'autres. Ensuite, elle indique que les enjeux doivent être authentiques. Ils ne doivent pas être hypothétiques ou relever de la fiction. Enfin, elle indique que les enjeux doivent être sociaux. Dans cette perspective, ils méritent et requièrent la délibération. Ils ne peuvent se résoudre sans elle. Nous voyons ici un parallèle avec ce que propose Tutiaux-Guillon (2011) lorsqu'elle indique qu'une démarche de résolution de problème n'est pas suffisante.

Afin de préciser davantage le concept qu'elle emploie, Hess (2009) distingue différents éléments. Nous considérons ici les distinctions qui peuvent être transposées aux enjeux controversés en histoire. Premièrement, elle distingue les sujets, les problèmes et les enjeux. Pour illustrer son propos, elle utilise l'exemple suivant. D'abord, les soins de la santé sont un sujet. Ensuite, la difficulté d'accès à des soins de santé de qualité est un problème. Puis, la mise en place de politiques pour améliorer l'accès aux soins de santé de qualité est un enjeu. Deuxièmement, elle distingue l'actualité des enjeux. Les sujets et les problématiques dont se compose principalement l'actualité ne sont pas des enjeux. Troisièmement, elle distingue les enjeux sur des cas particuliers des enjeux perpétuels. Les premiers sont des controverses spécifiques dans le temps et dans l'espace alors que les deuxièmes sont des questions à l'épreuve du temps et de l'espace. Les enjeux qui portent sur les deux types sont doublement pertinents.

### **2.2.2. La portée du contexte sur la détermination des enjeux controversés**

Le contexte exerce une forte influence sur la détermination des enjeux controversés. Pour appuyer cette affirmation, nous considérons ici les milieux, le *tipping* et le contrôle contextuel.

## *Les milieux*

Les milieux déterminent les enjeux controversés et influencent leur traitement. Avant de préciser ses affirmations, explorons ce que sont les milieux. Les milieux sont des environnements influencés par un réseau de relations sociales, culturelles et historiques (Misco, 2019). En termes scolaires, les milieux sont les environnements dans lesquels se produisent les phénomènes éducatifs comme l'école, la salle de classe et la sphère des relations (Misco, 2019). Il y a les relations entre élèves et élèves, entre enseignants et enseignants, entre élèves et enseignants, entre élèves et figures d'autorités, entre enseignants et administrateurs scolaires, etc. Il y a aussi les relations entre ces personnes et les autres milieux comme les familles, les communautés, les regroupements sociaux, les regroupements religieux, les regroupements ethniques, etc. Bref, les milieux sont multiples et chevauchés. Ils se créent de l'amalgame de tous les différents milieux (Misco, 2019).

Ce mécanisme des milieux détermine la configuration de la diversité idéologique en salle de classe. Par conséquent, le contexte détermine le caractère controversé d'un enjeu. Comme l'explique Misco (2019), le milieu filtre les contenus en imposant ses structures morales, sociales, politiques, etc. Le même enjeu peut être vif pour certains et inerte pour d'autres. Par exemple, dans une salle de classe à Hiroshima, la considération des multiples perspectives sur les causes du bombardement nucléaire du 6 août 1945 entraîne une controverse certaine (Kim et coll., 2018). Nous pouvons toutefois aisément supposer que cela n'évoque pas autant de vivacité dans une salle de classe québécoise. Parallèlement, le milieu influence le traitement d'un enjeu (Misco, 2019). La posture des décideurs scolaires, la critique des parents, le confort des élèves, etc. sont tous des éléments relatifs au contexte qui peuvent pousser les enseignants à neutraliser la controverse en salle de classe. Reprenons l'exemple précédent. La probabilité que l'enjeu des causes de l'utilisation de l'arme nucléaire soit neutralisé est plus élevée à Hiroshima qu'au Québec. Les enseignants de cette région japonaise font face à une forte pression sociale qui les pousse à perpétuer la trame narrative officielle (Kim et coll., 2018). Donc, en déterminant le caractère de la controverse ainsi que le traitement des enjeux, ce sont les milieux qui donnent du sens aux objets d'études difficiles.

## ***Le concept du tipping***

Cerner le caractère controversé d'un enjeu est complexe. Il est toutefois important de le faire pour en contrôler le traitement. Un outil qui éclaire cette démarche est le concept du *tipping* proposé par Hess (2009). Il est question d'un processus de transmutation des perspectives d'une population donnée, donc d'un milieu, quant à un enjeu. En ce sens, c'est le passage de l'ouverture de la discussion à la fermeture de la discussion. Un enjeu peut ainsi se retrouver dans trois états différents. Il peut être ouvert, il peut être fermé ou il peut être en transition entre les deux. Le *tipping*, c'est le moment de transition. Les enjeux qui sont en transition sont habituellement plus vifs, car la nature même de la controverse est controversée. Pour mieux comprendre, considérons deux exemples proposés par l'auteure. Le premier est celui du suffrage féminin dans les pays occidentaux. Il y a plusieurs années, la question était ouverte. C'est-à-dire qu'il était possible d'en discuter. Aujourd'hui, la question est fermée. La population est largement en accord avec le suffrage universel. Le deuxième est celui du mariage homosexuel dans les pays occidentaux. Il y a plusieurs années, la question du mariage homosexuel était fermée. Une majorité de la population était en désaccord avec l'union de deux personnes du même sexe. Ensuite, la question s'est ouverte et différentes perspectives se sont opposées pendant de nombreuses années. Aujourd'hui, l'enjeu du mariage homosexuel est en train de se refermer. Une considérable part de la population est en accord avec l'union des personnes du même sexe. L'enjeu est ainsi en transition entre l'ouverture et la fermeture. Il est dans le *tipping*.

Hess s'intéresse à la vivacité particulière des enjeux qui sont dans le *tipping*, car le statut d'un enjeu dans le continuum de la controverse a une incidence sur son enseignement. Lorsqu'un enjeu est fermé, la discussion n'est pas requise. Il est alors possible pour l'enseignant de présenter la matière selon la perspective adoptée collectivement. La discussion est toutefois souhaitable lorsqu'un enjeu est ouvert ou qu'il est dans le *tipping*. Néanmoins, la présentation neutralisée des enjeux ouverts et des enjeux dans le *tipping* est une pratique répandue. En histoire, cette affirmation est corroborée par différentes recherches que nous avons déjà présentées (Wineburg, 2001 ; Levstik, 2008 ; Demers, 2011). Autrement, les enseignants qui favorisent la discussion proposent normalement des échanges sur des enjeux ouverts, car leur inclusion dans le curriculum ne suscite habituellement pas de débat majeur (Hess, 2009). La

présentation des enjeux qui se retrouvent dans le *tipping* est plus problématique, car l'enseignant doit considérer la nature controversée de la controverse.

Une étude de cas de Camicia (2008) permet d'illustrer ce processus de transmutation des perspectives en histoire. Le chercheur s'intéresse à la résurgence de la vivacité envers l'enjeu de l'internement des Étatsuniens d'origine japonaise pendant la Deuxième Guerre mondiale. Il observe comment deux groupes antagonistes influencent la catégorisation d'un enjeu dans le continuum de la controverse afin d'agir sur les décisions curriculaires. Une forte majorité de la population aux États-Unis considérait l'enjeu de l'internement comme fermé : c'était une erreur. Or, la publication d'un livre sur la question ainsi que la manifestation d'un groupe d'activistes se portant à la défense de l'internement ont provoqué le *tipping* de l'enjeu.

Il nous semble important de proposer une modeste critique du *tipping*. Hess insiste sur le fait que les enjeux en transition entre l'ouverture et la fermeture sont les plus controversés. Bien que cette affirmation semble exacte, certaines caractéristiques sociales et culturelles peuvent produire des exceptions. Au Québec, l'enjeu de la souveraineté divise presque équitablement la population. Les arguments quant aux deux perspectives sont par ailleurs nombreux dans les savoirs de référence. Selon les critères de Hess, la question est donc ouverte. Toutefois, l'enjeu est aussi vif que ceux qui se situent dans le *tipping*. La question de la souveraineté est chargée d'émotions, même si elle est ouverte.

### ***Un modèle pour le contrôle contextuel***

Comme notre dernier exemple le révèle, il peut être difficile de déterminer où se positionne un enjeu dans le processus du *tipping*. Kim, Misco, Kusahara, Kuwabara et Ogawa (2018) proposent un modèle permettant aux enseignants de situer un enjeu dans le continuum de la controverse pour pousser plus loin l'idée apportée par Hess (2009). Celui-ci encadre la prise de décision enseignante et permet l'exercice d'un contrôle contextuel.

Misco (2019) explique que la prise de décision enseignante quant à la mise en œuvre curriculaire est régie par deux paradigmes. Le premier est le paradigme de la fidélité. Les enseignants

doivent respecter les prescriptions curriculaires. Ils ont peu d'agentivité. Le deuxième est celui de l'adaptation. On reconnaît le professionnalisme des enseignants. Ils possèdent l'autonomie suffisante pour prendre la totalité des décisions curriculaires. Ainsi, l'expertise enseignante permet de jongler entre les contenus normatifs et émergents. Comme Misco (2019), nous croyons que l'approche de la fidélité impose un musèlement des enseignants, dénigre leur compétence et favorise l'évitement des enjeux controversés au profit de l'apprentissage d'une version neutralisée de l'histoire. Le modèle pour le contrôle contextuel qui s'introduit au paradigme de l'adaptation permet aux enseignants d'appuyer leurs décisions expertes.

Comme nous l'avons vu, les décisions curriculaires des enseignants sont influencées par leur agentivité personnelle, mais aussi par de nombreuses structures latentes, soit les milieux multiples et chevauchés. Le modèle pour le contrôle contextuel permet d'encadrer la prise de décision enseignante quant aux enjeux controversés. Les auteurs distinguent cinq niveaux. Le premier est celui des tabous enracinés (*deeply taboo*). À ce niveau, les enjeux sont étouffés ou inconnus. Les élèves de tous âges ne sont pas au fait des controverses. Cette situation est commune dans les pays aux régimes politiques autoritaires et totalitaires. Le deuxième est celui des enjeux tabous (*taboo issues*). À ce niveau, bien que les enjeux soient tabous, les élèves les connaissent. Toutefois, ils n'en discutent pas. Parfois, le contexte n'est pas propice. Parfois, les élèves sont inconfortables. Dans cette perspective, l'enseignant a beaucoup de pouvoir. Il lui revient de choisir entre le maintien du tabou ou l'ouverture de la discussion. Le troisième est celui des enjeux controversés (*controversial issues*). À ce niveau, les élèves sont partagés entre l'aisance et l'inconfort envers un enjeu. Les discussions et les délibérations sont possibles, mais elles doivent être encouragées par l'enseignant. Le quatrième est celui de la discussion et de la délibération libre (*free discussion and deliberation*). À ce niveau, le débat sur un enjeu est ouvert et naturel. Les élèves ne partagent pas tous la même position, mais ils sont tous à l'aise avec la discussion et la délibération. Le cinquième niveau est celui des enjeux résolus (*settled issues*). À ce niveau, les élèves sont presque tous en accord. Ainsi, il est pertinent de réévaluer les valeurs communes et de discuter des possibles transformations sociales et politiques.

### 2.2.3. Les postures enseignantes

En présence des questions vives de l'histoire, les enseignants prennent des décisions souvent difficiles. Celles-ci portent sur les approches possibles ainsi que sur la posture à adopter en fonction de la divulgation de leurs perspectives.

#### *Les approches possibles*

Explorons les approches possibles, soit les décisions didactiques et pédagogiques prises par les enseignants devant les enjeux controversés. Considérons aussi les risques qu'elles comportent parfois pour l'apprentissage des élèves. La première approche possible est l'effacement. Pour de multiples raisons contextuelles, certains enseignants choisissent de soustraire la controverse de leur salle de classe (Hess, 2009). Ainsi, les passages difficiles de l'histoire semblent ne pas exister, ce qui entraîne certainement des ruptures dans la compréhension des élèves. La deuxième approche possible est la neutralisation, soit l'enseignement des questions vives comme des savoirs passifs (Legardez, 2006). En histoire, cette issue est souvent la plus populaire (Seixas, 2000). Le curriculum et le matériel didactique sont neutralisés par un récit universel que les enseignants diffusent surtout de manière magistrale. Une telle pratique donne toutefois la fausse impression d'un consensus aux élèves. La troisième approche possible est la problématisation. Elle contribue à la déconstruction des obstacles épistémologiques et à la consolidation des connaissances. Nous précisons cette affirmation plus loin. Elle comporte néanmoins deux risques considérables. Le premier se produit lorsque la problématisation de la controverse n'est pas dévolue aux élèves. Il est question de la dérive normative, soit la diffusion d'un discours moralisateur (Legardez, 2006). Devant un problème, il importe que les enseignants ne dictent pas aux élèves ce qu'ils doivent penser ou ce qu'ils doivent faire (Mével et Tutiaux-Guillon, 2013). En histoire, ce danger est accentué par le présentisme, c'est-à-dire cette difficulté à se défaire des valeurs et des attitudes contemporaines lors de l'étude du passé (Wineburg, 2001). Le deuxième risque est celui de la dérive relativiste. En ce sens, la problématisation des enjeux controversés par la considération des multiples perspectives peut provoquer un débat d'opinion plutôt que des échanges qui s'appuient sur des savoirs (Legardez, 2006). Enfin, les trois approches possibles entraînent des effets différents sur l'apprentissage

des élèves. Cela dit, la seule qui contribue au développement d'habiletés intellectuelles de haut niveau est la problématisation.

### ***Des modèles pour réfléchir aux approches possibles***

Kelly (1986) propose une typologie qui permet d'identifier quatre postures que prennent les enseignants envers les enjeux controversés. Elles sont en lien avec les approches possibles que nous venons de voir. La première est la neutralité exclusive. L'enseignant qui adopte cette posture s'efface, mais efface aussi la controverse de la salle de classe. Il ne partage pas ses interprétations avec les élèves et évite les polémiques. La deuxième est la partialité exclusive. Elle suppose qu'il existe une interprétation supérieure aux autres. C'est l'enseignant qui la possède, car il est en position d'autorité. Il est question d'endoctrinement. La troisième est l'impartialité neutre. L'enseignant qui adopte cette posture ne révèle pas ses perspectives aux élèves, mais il présente les différentes positions qui existent sur un enjeu controversé. La quatrième est l'impartialité engagée. L'enseignant qui adopte cette posture doit partager ses perspectives avec les élèves, mais il doit accorder autant d'importance aux perspectives concurrentes.

Une recherche de Misco et Patterson (2007) traite des représentations des futurs enseignants de sciences sociales en ce qui concerne la liberté académique et les questions controversées. Les auteurs se servent de la typologie de Kelly pour analyser leurs résultats. Ils déterminent que les futurs enseignants favorisent un environnement d'apprentissage dépourvu de toute influence autoritaire. Ils gravitent donc autour de la neutralité exclusive et de l'impartialité neutre. Peu d'entre eux s'identifient à la partialité exclusive puis à l'impartialité engagée.

Hess (2004) dénombre quatre différentes approches qui se comparent à celles de Kelly. La première est le déni. C'est-à-dire que, pour l'enseignant, la thématique n'est pas controversée, car il existe une bonne réponse. La deuxième approche est celle de la prédilection. L'enseignant admet que la question est controversée, mais il souhaite que les élèves adoptent sa perspective. Les deux premières approches ont en commun avec la partialité exclusive qu'il existe une bonne réponse et que c'est l'enseignant qui la possède. La troisième approche est l'évitement. Il est



question de soustraire la controverse de la salle de classe. Cette approche correspond à la neutralité exclusive. La quatrième approche, c'est l'équilibre. L'enseignant présente les différentes perspectives d'une question sans en favoriser une. Cette approche correspond à la fois à l'impartialité neutre et à l'impartialité engagée.

### ***La divulgation des perspectives***

Certaines postures permettent la divulgation des perspectives des enseignants alors que d'autres la proscrivent. Kelly (1986) argumente en faveur de la posture de l'impartialité engagée. Il encourage la divulgation. Son raisonnement se décline en trois points. Premièrement, l'enseignant doit servir de témoin personnel (*personal witness*). Dans cette perspective, il doit être un modèle d'intégrité. C'est pourquoi il doit partager ses perspectives. Deuxièmement, l'enseignant doit être une autorité démocratique. Pour que les élèves puissent avoir une réelle expérience de la démocratie, ils doivent être confrontés à une sincère autorité démocratique. Troisièmement, l'enseignant doit être une autorité collégiale. Tout en restant une figure d'autorité, l'enseignant doit permettre qu'une relation collégiale s'installe avec les élèves. Il doit partager ses perspectives sans imposition ni condescendance.

#### **2.2.4. Les outils scolaires pour les enjeux controversés**

Nous venons de le voir, dans l'espace scolaire, les enjeux controversés sont soit effacés, neutralisés ou problématisés. Cette partie porte sur les outils qui permettent le traitement de la controverse en salle de classe, soit la problématisation et la discussion.

### ***La problématisation***

Il existe des problèmes simples pour lesquels les réponses sont singulières, mais aussi des problèmes complexes qui soulèvent divers éléments de réponse. Les questions historiennes sont un exemple des seconds. Les enjeux controversés de toutes les disciplines aussi. La problématisation des problèmes complexes est nécessaire. Voyons pourquoi.

Sur les traces de Dewey et de Bachelard, Fabre (2005 ; 2006) caractérise la problématisation par trois opérations intellectuelles, soit poser, construire et résoudre. Comme l'explique Doussot (2018), le travail scientifique consiste à construire des problèmes avant de les résoudre. Plus précisément, il se compose d'une relation dialectique entre le processus de construction du problème et le processus de résolution du problème. Ainsi, en histoire, l'étape de la problématisation se distingue de celle de la résolution par la méthode historique avec qui elle entretient une relation dialectique.

Alors que la pensée problématisée requiert un apprentissage, le raisonnement par analogie est un réflexe naturel. En histoire, l'analogie est une façon simple, mais insuffisante, de résoudre des problèmes. Considérons l'exemple suivant. *Aux 18<sup>e</sup> et 19<sup>e</sup> siècles, les Canadiens anglais étaient riches, car ils travaillaient beaucoup. Alors, si les Canadiens français étaient pauvres, c'est qu'ils travaillaient peu.* C'est ce que Bugnard (2011) appelle une analogie sauvage. Les conclusions tirées sont formelles. Elles ne considèrent pas l'ensemble de la situation en profondeur. Nous voyons un parallèle entre les analogies sauvages et les modèles explicatifs dont parle Doussot (2018). Les modèles explicatifs sont des « outils de sélection des données permettant de produire des récits explicatifs satisfaisants [...] qui rendent compte d'un phénomène » (p. 70). Autrement dit, ce sont des *modèles du comportement humain* qui servent à résoudre des problèmes historiques. L'auteur donne un exemple qui sert d'explication à la Révolution française : la misère et l'injustice entraînent la révolte. Tout comme les analogies sauvages, les modèles explicatifs se dressent souvent en obstacles épistémologiques. Pour Doussot (2018), ils limitent l'exploration des multiples solutions à un problème, car ils fournissent une réponse qui apparaît satisfaisante. En revanche, la problématisation repose sur l'examen des possibles plutôt que sur la détermination d'analogies explicatives. En somme, elle nécessite la considération des multiples pistes de réponses potentielles à un problème. Sous cet angle, la problématisation est une double opération (Doussot, 2018). Il est question de délimiter les solutions explicatives possibles et impossibles, puis d'explorer les solutions explicatives possibles, afin de les évaluer. Cette double opération permet de dépasser les conceptions initiales qui posent problème. Pour Bugnard (2011), ce travail permet le passage des analogies sauvages aux analogies contrôlées.

Outre le dépassement des obstacles épistémologiques, la problématisation contribue à la consolidation des connaissances. Pour Mével et Tutiaux-Guillon (2013), elle suscite la curiosité des élèves, donne du sens à la matière et structure les connaissances. Qui plus est, rappelons les conclusions tirées par Nokes, Dole et Hacker (2007) qui confirment que la considération des récits multiples sous la forme d'une problématisation historique contribue à la rétention des connaissances chez les élèves.

Pour que la problématisation favorise la déconstruction des représentations initiales et qu'elle soutienne l'apprentissage des savoirs historiques, elle doit être dévolue aux élèves (Barton et Levstik, 2004 ; Doussot, 2018 ; Doussot et Vézier, 2016 ; Mével et Tutiaux-Guillon, 2013). Autrement dit, la double opération dont parle Doussot (2018) doit relever d'eux. Ils doivent construire le problème et déterminer les solutions possibles puis les évaluer. Il leur revient ainsi de poser et de résoudre le problème. Un enseignant qui propose un problème à des élèves chez qui il a remarqué une rupture épistémologique ne les fait pas problématiser (Doussot, 2018). Il doit plutôt les guider vers la réalisation de cette rupture et les assister dans la proposition de solutions. Rey et Staszewski (2004, dans Bugnard, 2011) proposent des pistes pour permettre aux élèves de remarquer les insuffisances de leurs conceptions initiales et de prendre conscience du besoin de les renouveler. Il est question de surprendre les élèves avec un problème étonnant ou paradoxal pour qu'ils soient portés à en expliquer les incohérences ; de forcer les élèves à considérer une perspective autre que celle qui leur vient naturellement en utilisant des dispositifs comme le jeu de rôle ; d'amener les élèves à faire face aux différences entre les concepts communs et ceux de leur discipline scientifique de référence.

Bref, la problématisation articule deux pôles, soit la construction du problème et la résolution du problème. Lorsque dévolue aux élèves, elle permet le dépassement des obstacles épistémologiques et la consolidation des apprentissages. Comme le rappelle d'ailleurs Vézier (2013), à la suite de Dalongeville et Huber (1989), empiler les connaissances factuelles en espérant que les conceptions des élèves changent est insuffisant. Par conséquent, le refroidissement des questions vives de l'histoire par l'enseignement d'un récit dogmatique ne permet pas aux élèves de surmonter les obstacles épistémologiques qui les grèvent. Les

représentations initiales doivent être travaillées ; explorées ; étudiées. Elles doivent être problématisées.

### ***La discussion***

Bien qu'elle soit une composante souhaitée, la discussion n'est pas nécessaire à la problématisation de tous les objets en histoire. Les élèves peuvent très bien étudier le passé en employant les euristiques de la méthode historique. Cela dit, la problématisation des enjeux controversés tels que nous les avons décrits exige la discussion. Comme l'explique Tutiaux-Guillon (2011), la démarche historique ne suffit pas à la résolution des questions socialement vives, car elles sont intellectuellement complexes.

La discussion se définit par différents éléments qui permettent de la distinguer des autres formes d'interactions scolaires. Il est question d'un échange de perspectives entre des personnes qui considèrent une problématique commune afin d'atteindre un objectif (répondre à une question, développer la connaissance, comprendre ou juger quelque chose, etc.) (Hess, 2009). La discussion scolaire requiert donc un groupe de personnes, une problématique commune et un objectif (Parker et Hess, 2001).

Pour Parker et Hess (Parker, 2006 ; Parker et Hess, 2001), des discussions de trois types existent : le séminaire, la délibération et la conversation. Bien que la compréhension enrichie d'une question partagée soit le propos de chacun des types, le séminaire vise précisément l'exploration du sens d'un objet commun (Parker, 2006). En d'autres termes, les participants doivent échanger différentes perspectives et établir des liens pour enrichir la connaissance du groupe. Les objets de considération peuvent être des idées ou des concepts, mais aussi des œuvres littéraires, des expositions, des performances, etc. (Parker et Hess, 2001). En classe d'histoire, le séminaire pourrait être mobilisé pour préciser la compréhension disciplinaire des concepts substantifs tels que peuplement, échanges, revendications, etc., mais aussi pour explorer des enjeux controversés comme celui de la conscription des Canadiens français pendant la Deuxième Guerre mondiale. En contrepartie, la délibération vise la prise de décisions (Parker, 2006). Autrement dit, les participants doivent échanger différentes perspectives et établir des

liens pour résoudre un problème commun. Les objets de considération sont les perspectives multiples (Parker, 2006). En classe d'histoire, la délibération pourrait être mobilisée pour décider quelles formes doivent prendre les obligations de réparations envers les peuples opprimés. Enfin, la conversation vise l'atteinte d'une entente sur des finalités (Parker et Hess, 2001). Cela signifie que le propos des échanges entre les participants est de déterminer des buts. Les objets de considération sont surtout de nature informative (Parker et Hess, 2001). En classe d'histoire, la conversation pourrait être mobilisée, de manière préalable aux deux autres types de discussions, pour établir les objectifs d'apprentissage communs.

Ces trois types de discussion peuvent prendre différentes formes. Elles peuvent varier et se fondre. Passe et Evans (1999) en propose plusieurs exemples. Les définitions suivantes sont tirées de leur synthèse. Toutefois, elles ne sont pas exclusives. D'autres interprétations de ces formes de discussions peuvent exister.

- Socratique : Les élèves sont disposés en demi-cercle. L'enseignant se place dans l'ouverture et pose des questions qui stimulent la réflexion.
- Conseil : Les élèves sont disposés en cercle et prennent la parole à tour de rôle.
- Quaker : Les élèves sont disposés en cercle. Pour prendre la parole, ils peuvent se déplacer à l'intérieur du cercle. Les autres élèves écoutent en silence.
- Bocal (*fishbowl*) : Les élèves sont disposés en cercles concentriques. Des représentants prennent place au centre pour discuter.
- Panel : Un petit groupe d'élèves est disposé devant les autres. Ceux-ci discutent entre eux. Les échanges peuvent être modérés par l'enseignant.
- Jeu de rôle : Les élèves se mettent dans la peau d'une autre personne pour discuter. Ils doivent adopter la perspective du personnage joué.
- Simulation : Les élèves recréent un environnement spécifique. Ils simulent un contexte social du présent ou du passé pour discuter.

Finalement, Parker et Hess (2001) ne considèrent pas le débat comme un type de discussion. Tout comme la délibération, le débat vise la prise de décisions. Cela dit, les auteurs le définissent comme un processus belliqueux qui se résolve par la détermination de gagnants et de perdants.

Pour eux, le débat favorise une tyrannie des gagnants plutôt que le respect et le compromis. Bien que nous comprenions cette appréhension, nous croyons qu'elle est quelque peu superficielle. Cette interprétation du débat pourrait être issue de ses emplois courants dans les espaces sociaux, politiques ou juridiques. En d'autres termes, les formulations « débats politiques », « débats des chefs », « débats parlementaires », « débats électoraux », « débats juridiques », « débats judiciaires », etc. sont répandues. Dans tous ces cas, on anticipe la détermination de gagnants et de perdants. Néanmoins, nous ne croyons pas que le débat soit nécessairement antagonique. Par son sens propre, il nous semble davantage être un synonyme de délibération. C'est ainsi que nous l'utilisons dans ce travail.

### **2.3. Le bilan du cadre conceptuel**

Le propos de ce chapitre était de définir les concepts pertinents à la réalisation d'une synthèse des connaissances sur les enjeux controversés dans le cadre de l'enseignement de l'histoire au secondaire. Pour ce faire, nous avons d'abord traité de la pensée historienne et de l'enseignement de l'histoire. Sur ce point, il importe pour la suite de rappeler que la mémoire collective et l'histoire sont deux choses bien différentes. La mémoire collective se compose de connaissances culturelles partagées alors que l'histoire est une discipline marquée par des postures réflexives et une méthode de travail rigoureuse. L'apprentissage de l'histoire telle que nous venons de la définir contribue à la consolidation des connaissances, à la mobilisation d'outils intellectuels et au développement de la pensée critique. Pourtant, dans l'espace scolaire québécois, l'approche la plus répandue reste celle de la transmission de connaissances déclaratives liées au récit national, soit le récit de la mémoire collective.

Ensuite, nous avons traité des enjeux controversés. Nous en proposons maintenant une définition synthèse. Les enjeux controversés en histoire naissent de désaccord significatifs dans les savoirs de référence, dans l'espace social et dans l'espace scolaire. Ils se rapportent souvent à la mémoire collective, c'est-à-dire qu'ils entrent en opposition avec un ensemble de croyances partagées et qu'ils défient une version acceptée du passé. Ce sont donc des problèmes émotionnellement et intellectuellement complexes qui ne peuvent se résoudre par l'épreuve des faits. Dans cette perspective, les enjeux controversés dépendent des milieux, soit des

environnements influencés par un réseau de relations sociales, culturelles et historiques. C'est la dynamique des milieux qui détermine le point de bascule de la controverse. Du reste, dans les salles de classe, ces questions vives subissent soit l'effacement, la neutralisation ou la problématisation.

Ces observations nous amènent maintenant à poser les questions spécifiques qui guideront la suite de ce travail.

- Quels sont les effets du contexte sur le traitement des enjeux controversés dans le cadre de l'enseignement de l'histoire au secondaire ?
- Comment se manifestent les différentes approches possibles pour le traitement des enjeux controversés et quels sont leurs effets sur les élèves ?

Dans le prochain chapitre, nous explorons la méthodologie qui sera employée pour répondre à ces questions.

## **Chapitre 3 : Méthodologie**

---

Le propos de ce troisième chapitre est de montrer une connaissance adéquate de l'épistémologie de la recherche théorique en éducation puis de préciser la démarche méthodologique choisie. Cette tâche s'articule en deux étapes. Premièrement, il est question de discussions méthodologiques permettant d'explorer la pertinence et la validité de la recherche qualitative de nature théorique. Deuxièmement, il est question de confirmer les orientations méthodologiques nécessaires à la résolution du problème de recherche, soit la proposition d'énoncés théoriques par une synthèse des connaissances sur les enjeux controversés dans le cadre de l'enseignement de l'histoire au secondaire qui répondent aux questions spécifiques que nous venons de poser.

### **3.1. L'épistémologie de la recherche théorique**

Dans cette partie, nous discutons de quelques considérations épistémologiques de la recherche théorique. Ainsi, nous considérons la dynamique particulière entre le problème et la méthode puis les trois axes de ce type de recherche.

#### **3.1.1. Une dynamique particulière entre le problème et la méthode**

Van der Maren (1996) définit la recherche théorique « comme un travail de l'esprit produisant des énoncés théoriques à partir et à propos d'autres énoncés théoriques » (p. 134). Elle aspire ainsi à la théorisation et possède de ce fait des visées fondamentales qui sont caractérisées par la tentative d'intellectualisation d'un objet (Gohier, 1998). Or, ces visées fondamentales peuvent aussi être celles de la recherche empirique. La singularité de la recherche théorique ne réside donc pas dans son objet ou dans ses visées. Elle diffère plutôt par le traitement qu'elle fait de son objet (Gohier, 1998). Ce traitement révèle une dynamique particulière entre le problème et la méthode.

La méthode se caractérise par les dispositifs mis en œuvre pour résoudre un problème. Ainsi, la problématique et la méthodologie sont, bien que corolaires, deux étapes distinctes d'une recherche. Pour Martineau, Simard et Gauthier (2001), cette séquence ne peut être strictement



appliquée à la recherche de type théorique, car il existe une relation particulière entre le problème et la méthode et celle-ci suggère une démarche différente de celle adoptée par la recherche empirique. En ce sens, plutôt que de respecter une logique séquentielle, le problème et la méthode entretiennent une relation dialectique. Pour illustrer ce propos, les auteurs comparent le travail du chercheur théorique à celui de l'anthropologue, car il doit longuement séjourner avec son objet, soit les écrits spécialisés. Ce dernier s'affaire ainsi à la lecture d'articles, de mémoires, de thèses, etc. afin d'éclairer ses questionnements et de sélectionner les écrits pertinents au travail théorique à réaliser. Ce long séjour avec les écrits spécialisés entraîne par conséquent un va-et-vient qui précise la problématique et qui modifie la méthodologie. La recherche théorique est alors amorcée par une « prise de conscience partielle » (Martineau, Simard et Gauthier, 2001, p. 8) dans la mesure où le problème se construit progressivement.

### **3.1.2. Les trois axes de la recherche théorique**

Martineau, Simard et Gauthier (2001) proposent trois axes méthodologiques essentiels à toute recherche théorique, soit interpréter, argumenter et raconter.

#### ***Interpréter***

Le premier axe est celui de l'interprétation. Dans la mesure où la recherche théorique s'intéresse aux données d'autres chercheurs, interpréter est une action inhérente à sa méthodologie. Martineau, Simard et Gauthier (2001) insistent donc sur l'analyse herméneutique gadamérienne. Pour les auteurs, cette théorie de l'interprétation favorise la compréhension lorsque la distance géographique, temporelle ou culturelle sépare le sujet de son objet. Il n'est pas simplement question de synthétiser objectivement un contenu ou de le contextualiser subjectivement. L'analyse herméneutique gadamérienne a comme point de départ le préjugé et nécessite un dialogue entre l'univers de l'objet et l'univers du sujet afin de relever de nouvelles dimensions (Martineau, Simard et Gauthier, 2001). Elle vise l'ouverture des possibilités de significations d'un texte, d'un discours, d'une œuvre, etc. En d'autres termes, son propos est l'atteinte d'une compréhension supérieure grâce à une articulation des perspectives.

## ***Argumenter***

Le deuxième axe est celui de l'argumentation. Dans une recherche théorique, le chercheur met en œuvre l'argumentation plutôt que la démonstration, car cette dernière est hors d'atteinte (Martineau, Simard et Gauthier, 2001). Wenzel (1992) distingue trois perspectives de l'argumentation. La première perspective est la rhétorique. Il est question d'un processus dont le propos est de convaincre avec éloquence. Elle vise l'efficacité de l'argumentation par la considération de ses conditions. La deuxième perspective est la logique. Elle présente l'argument comme le produit d'un jugement. Elle vise la solidité de l'argumentation par la détermination de critères. La troisième perspective est la dialectique. Il s'agit d'une procédure dont le propos est de critiquer les multiples perspectives. Elle vise la candeur de l'argumentation par l'explication des conditions de la critique. Une argumentation complète articule donc les règles sociales de la rhétorique, les règles inférentielles de la logique et les règles procédurales de la dialectique (Wenzel, 1992). Enfin, dans le cadre d'un travail de nature théorique, il importe que le chercheur assure l'efficacité rhétorique, la solidité logique et la candeur dialectique (Wenzel, 1992).

## ***Raconter***

Le troisième axe est celui de raconter. Pour Martineau, Simard et Gauthier (2001), l'écriture est également très importante à l'entreprise d'une recherche théorique. En ce sens, il n'est pas suffisant d'interpréter et d'argumenter, il faut aussi raconter. C'est-à-dire « bien raconter » afin de soutenir l'intérêt du lecteur. La narrativité du texte doit contribuer à assurer une cohérence discursive qui soutient l'interprétation et l'argumentation. Enfin, les auteurs notent que l'écriture n'est pas neutre. Bien que, dans une recherche, ses visées soient scientifiques et non esthétiques, l'écriture parle. Le style et les procédés littéraires empruntés sont révélateurs. Le fond et la forme du texte sont ainsi liés. Bref, afin d'accomplir leurs objectifs d'interprétation et d'argumentation, les chercheurs qui visent à produire une recherche théorique mobilisent les outils subjectifs de la littérature.

## **3.2. La démarche méthodologique**

Dans cette partie, nous précisons la démarche méthodologique. Nous traitons donc de la synthèse des connaissances, de la constitution du corpus, des critères de qualité et de validité du corpus et des critères de validité et de scientificité des énoncés théoriques.

### **3.2.1. La synthèse des connaissances**

La synthèse des connaissances est un examen détaillé de l'ensemble des travaux pertinents à un problème de recherche. Elle vise la synthèse et l'évaluation des productions de chercheurs, d'experts ou de praticiens (Fink, 2005). Réaliser un tel état des lieux exige une considération approfondie des données. En plus de traiter des conclusions des multiples travaux étudiés, il est possible de s'intéresser aux objectifs des recherches et aux méthodologies employées (Raïche et Noël-Gaudreault, 2008).

Plusieurs facteurs motivent la réalisation d'une synthèse des connaissances, dont la volonté de décrire et d'expliquer les savoirs actuels pour guider les pratiques professionnelles ou la recherche (Fink, 2005). C'est le cas de notre travail. Sa mission est de proposer des énoncés théoriques synthèses qui se rapportent à l'ensemble des connaissances sur les enjeux controversés en enseignement de l'histoire au secondaire afin de guider la recherche en contexte québécois.

Différentes postures d'analyses sont nécessaires à la synthèse des connaissances. Bien que notre travail ne repose pas seulement sur l'analyse critique et l'analyse inférentielle, nous mobilisons tout de même ces outils pour étudier le corpus. Voyons comment.

#### ***L'analyse critique***

Van der Maren (1996) explique que la charge de l'analyse critique est l'évaluation. Dans le cadre d'une recherche de nature théorique, elle sert à l'appréciation d'un ensemble d'énoncés. Elle permet donc de relever les forces et les faiblesses des publications considérées (articles,

ouvrages, mémoires, thèses, etc.), mais aussi de les comparer. Pour le chercheur, l'analyse critique repose sur les étapes suivantes : identifier l'énoncé théorique, le comparer à d'autres, repérer ses concepts faibles et les dénoncer puis proposer un énoncé alternatif et le légitimer.

Le présent mémoire ne prétend pas se livrer à une telle analyse critique. Il en mobilise toutefois les outils pour donner du sens au corpus des écrits. Nous croyons que l'analyse critique est inhérente à la synthèse des connaissances dans la mesure où il n'est pas simplement question de faire une recension neutre de toutes les publications trouvées. Il faut évaluer les sources et les comparer. Les outils de l'analyse critique contribuent alors à la proposition d'une synthèse réfléchie. Pour considérer les publications retenues, nous tenterons donc de respecter les composantes suivantes qui s'inspirent de la démarche de Van der Maren (1996) :

- identifier un ensemble suffisant d'énoncés théoriques dans les publications du corpus pour chacune des questions spécifiques ;
- comparer les énoncés entre eux ;
- repérer leurs forces et leurs faiblesses ;
- proposer un énoncé synthèse pour chacune des questions spécifiques.

### ***L'analyse inférentielle***

Van der Maren (1996) explique que l'analyse inférentielle vise l'extension interne ou l'extension externe de certaines composantes d'une recherche. Le propos de l'extension interne est le développement théorique. Cette tâche s'apparente à l'analyse critique. En ce sens, plutôt que de condamner et de remplacer une théorie, on cherche à l'améliorer. En outre, le propos de l'extension externe est le transfert d'éléments méthodologiques, conceptuels ou théoriques d'un domaine de recherche à un autre. Elle fonctionne par analogie. En d'autres termes, un transfert est possible lorsque des ressemblances sont notées entre les domaines. Néanmoins, le chercheur précise que les énoncés théoriques obtenus à partir d'une extension externe sont purement hypothétiques et devront éventuellement être mis à l'épreuve afin de confirmer leur validité.

Encore, le présent mémoire ne prétend pas se livrer à une telle analyse inférentielle. Cela dit, il mobilise tout de même les outils de l'extension externe. Pour produire une synthèse des écrits exhaustive, il importe parfois de considérer les publications pertinentes issues d'autres disciplines. Des recherches sur le traitement scolaire des enjeux controversés existent dans plusieurs domaines et certaines composantes (concepts, modèles, typologies, etc.) méritent d'être transférées à la recherche en enseignement de l'histoire. Lorsqu'il sera approprié de le faire, nous tenterons, comme le conseille Van der Maren (1996), de repérer les similitudes entre les domaines pour réaliser l'extension.

### **3.2.2. La constitution du corpus**

À la différence de la recherche empirique, l'argumentation de la recherche théorique ne s'appuie pas sur ses propres données, mais sur les données des autres. C'est donc pourquoi il est important d'explorer les différentes possibilités quant à la constitution du corpus. Pour Van der Maren (1996), la sélection des énoncés théoriques sur lesquels le travail doit reposer s'organise en trois différents types de corpus, soit unique, intertextuel ou contrasté. Premièrement, le corpus unique est composé d'un discours sur une notion. Il peut alors être question des écrits d'un auteur sur un objet dans un contexte. Deuxièmement, le corpus intertextuel est composé de plusieurs discours sur une notion. Il peut alors être question des écrits d'un auteur sur un objet dans différents contextes, mais aussi des écrits à perspective partagée de plusieurs auteurs sur un objet dans différents contextes. Troisièmement, le corpus contrasté est composé de discours distincts sur une notion. Il peut alors être question des écrits de plusieurs auteurs qui ont des perspectives différentes quant à un objet.

Notre corpus est à la fois intertextuel et contrasté. D'abord, il est intertextuel, car il arrive que les idées de certains auteurs sur un objet soient partagées. Dans plusieurs cas, ce sont des chercheurs qui ont l'habitude de travailler ensemble. Il arrive aussi que les idées de certains auteurs portent sur le même objet, mais qu'elles soient formulées dans des contextes différents. Ensuite, notre corpus est contrasté puisque plusieurs publications proviennent d'auteurs ayant des perspectives variées sur les mêmes objets. Ces deux types de corpus conviennent à notre travail dans la mesure où ils assurent la solidité de l'analyse. Le premier permet de mettre en

évidence les choses communes malgré les variations contextuelles (Van der Maren, 1996). Le deuxième « permet de mieux voir l'éclatement ou les variations des discours » (p. 136).

### **3.2.3. Les critères de qualité et de validité du corpus**

Afin d'assurer la crédibilité du travail d'interprétation et d'argumentation de la recherche théorique, Van der Maren (1996) propose quatre critères de qualité et de validité du corpus, soit l'accès aux sources, l'exhaustivité, l'actualité et l'authenticité. Premièrement, pour que le corpus soit crédible, le mode d'accès aux sources doit être sincère. C'est-à-dire qu'il faut divulguer l'origine des sources, qu'elles soient de première ou de seconde main. Le motif est d'éviter une « illusion d'érudition » en citant de manière directe l'auteur qui rapporte les propos d'un autre. Deuxièmement, les sources doivent être exhaustives. Pour ce faire, il faut d'abord, dans la mesure du possible, que le chercheur considère tous les écrits pertinents. Il doit éviter de sélectionner seul les extraits qui appuient son argumentation et s'intéresser aussi à ceux qui contredisent sa position. Ensuite, pour assurer l'exhaustivité, le chercheur doit en outre être fidèle au sens des extraits choisis en évitant par exemple les reformulations abusives qui utilisent le langage courant pour simplifier la lecture. Il faut respecter la scientificité des extraits et, si nécessaire, conserver l'intégralité de certaines citations. Troisièmement, les sources doivent être actuelles. Dans cette perspective, tout en considérant la progression historique du problème, le chercheur doit se pencher sur les écrits contemporains. Enfin, quatrièmement, les sources doivent être authentiques. Il importe de dater les extraits afin qu'il soit possible de faire des liens historiques, politiques, théoriques, etc.

Tout comme Van der Maren, Fink (2005) souligne que le corpus de la synthèse des connaissances doit être pertinent et de qualité afin d'assurer la justesse des résultats. C'est pourquoi il est nécessaire de détailler et de respecter chacun des critères de sélection du corpus. Ainsi, dans le cadre du présent travail, les publications devront :

- répondre à une recherche initiale par mots-clés ;
- montrer une pertinence envers l'objet d'étude dans le résumé ;

- appartenir au domaine de l'enseignement de l'histoire ou encore au domaine plus général de l'enseignement des sciences humaines et sociales ;
- provenir de sources variées.

Premièrement, les publications devront répondre à une recherche initiale par mots-clés. Elles devront contenir à la fois des formulations liées à l'enseignement (apprentissage, curriculum, didactique, école, éducation, enseignement, formation, pédagogie, scolaire, etc.) et des formulations liées aux enjeux controversés (enjeu, complexe, conflit, controverse, débat, délibération, difficile, discussion, polémique, problème, question, vif, etc.). Les équivalents anglophones de ses mots seront aussi admis. Pour identifier les articles de recherche, les thèses, les mémoires, les ouvrages, etc. pertinents, ces mots-clés seront saisis dans des moteurs de recherches (Atrium et Google Scholar) et des bases de données (ERIC et Repères). Nous utiliserons en outre la méthode boule de neige. D'autres documents seront obtenus en consultant les bibliographies des publications retenues précédemment.

Deuxièmement, la lecture du résumé de chaque publication retenue devra valider sa pertinence envers l'objet d'étude. Cette étape permettra de confirmer que les articles choisis à l'étape précédente traitent de l'enseignement des enjeux controversés. Cela dit, elle permettra aussi d'assurer l'authenticité des sources. Puisque le corpus doit inclure un éventail de perspectives, la sélection sans la considération des publications dans leur ensemble permet d'éviter le rejet pour des raisons malhonnêtes. Il ne faut pas filtrer le corpus et éliminer ce qui gêne notre argumentation (Van der Maren, 1996). Les contradictions dans l'analyse et les méthodes de recherche discutables pourront être critiquées. Elles ne devront toutefois pas excuser le rejet des publications.

Troisièmement, les publications devront appartenir au domaine de l'enseignement de l'histoire ou bien au domaine plus général de l'enseignement des sciences humaines et sociales. Plusieurs chercheurs traitent des enjeux controversés dans des disciplines autres que celle de l'enseignement de l'histoire. Leurs travaux portent ainsi sur l'enseignement de la géographie, de la politique, de l'économie, etc. Dans ces cas, nous devons réaliser une analyse inférentielle au moyen d'une extension externe. Autrement, nous décidons d'exclure les publications

provenant des autres domaines de l'enseignement, dont les sciences de la nature, les mathématiques, les langues, etc. Bien que plusieurs s'intéressent à l'enseignement des enjeux controversés dans ces disciplines, les publications des domaines de l'enseignement de l'histoire et des sciences humaines et sociales sont abondantes et suffisantes.

Quatrièmement, les publications devront provenir de sources variées. Pour que l'analyse conceptuelle soit réellement exhaustive, il est important de ne pas seulement considérer les travaux de certains groupes de chercheurs ou les travaux d'auteurs qui publient souvent ensemble.

#### **3.2.4. Les critères de validité et de scientificité des énoncés théoriques**

Bien qu'il soit impossible d'exiger de la recherche théorique qu'elle mette au point une théorie, il est essentiel qu'elle produise des énoncés qui contribuent aux connaissances (Gohier, 1998). Dans cette perspective, plusieurs critères de qualité assurent la pertinence de la recherche. Nous proposons ici des critères inspirés d'une synthèse réalisée par Gohier (1998) que nous partageons en deux catégories, soit les critères de validité primaire et les critères de scientificité.

Les critères de validité primaire sont la pertinence, le caractère novateur, la valeur euristique, la crédibilité et la fiabilité. Premièrement, les énoncés doivent être pertinents. Ils doivent être liés au domaine de recherche. Deuxièmement, les énoncés doivent être novateurs. Ils doivent contribuer au domaine de recherche. Troisièmement, les énoncés doivent avoir une valeur euristique. Ils doivent susciter de nouveaux questionnements ou de nouvelles hypothèses. Quatrièmement, les énoncés doivent être crédibles. Pour se faire, le chercheur doit assurer la validité de son corpus et la transparence de ses analyses.

Les critères de scientificité sont la cohérence, la limitation, la complétude et l'irréductibilité. Premièrement, les énoncés doivent être cohérents. Ils ne doivent pas se contredire. Deuxièmement, les énoncés doivent être circonscrits. Ils doivent se limiter aux cadres de l'objet d'étude. Troisièmement, les énoncés doivent être exhaustifs. Ils doivent, dans la mesure du



possible, épuiser tous les versants de la problématique. Quatrièmement, les énoncés doivent être irréductibles. Ils doivent exposer ce qui est simple, essentiel et fondamental.

### **3.3. Le bilan de la méthodologie**

Dans ce chapitre, notre premier objectif était d'établir la pertinence et la validité de la recherche qualitative de nature théorique. Pour ce faire, nous avons proposé quelques discussions épistémologiques sur les caractéristiques de cette approche méthodologique. Ces réflexions confirment que les visées de la recherche théorique correspondent à celle de la recherche empirique. Les recherches de ces deux types aspirent à proposer des énoncés fondamentaux qui contribueront à faire avancer le domaine dans lequel elles se situent. Elles se distinguent néanmoins par l'objet de leur recherche et par le traitement qu'elles en font. Dans cette perspective, la recherche théorique cherche à argumenter plutôt qu'à démontrer. C'est pourquoi elle doit articuler différents outils propres à son discours et respecter des critères précis de validité et scientificité.

Puis, notre second objectif était de préciser la démarche méthodologique nécessaire à la résolution de la problématique et des questions spécifiques que nous avons posées à la fin du cadre conceptuel. Rappelons que notre intention est de proposer des énoncés théoriques par la réalisation d'une synthèse des connaissances sur les enjeux controversés dans le cadre de l'enseignement de l'histoire au secondaire. Rappelons aussi nos deux questions spécifiques, soit *Quels sont les effets du contexte sur le traitement des enjeux controversés dans le cadre de l'enseignement de l'histoire au secondaire?* et *Comment se manifestent les différentes approches possibles pour le traitement des enjeux controversés et quels sont leurs effets sur les élèves?* Pour réaliser cette entreprise, nous constituons d'abord un corpus qui respecte les différents critères présentés plus haut. Ensuite, nous étudions ce corpus. Enfin, dans la discussion, nous proposons des énoncés théoriques conformes aux critères de validité et de scientificité.

## Chapitre 4 : Présentation des résultats

---

La présentation de nos résultats s'exprime par une synthèse des connaissances dont l'objectif est de répondre aux questions spécifiques proposées à la fin du cadre conceptuel. Comme l'indique la méthodologie, nous considérons des publications issues du domaine de l'enseignement de l'histoire, mais aussi du domaine plus général de l'enseignement des sciences sociales, qui sont produites un peu partout sur la planète et par des chercheurs de multiples horizons. Voici le corpus retenu :

- Alongi, Heddy et Sinatra (2016)
- Alverman, O'Brien et Dillon (1990)
- Avery (1989)
- Avery, Levy et Simmons (2014)
- Barton (2005)
- Barton et McCully (2005)
- Breslin (1982)
- Bruen et Grammes (2016)
- Byford, Lennon et Russell (2009)
- Camicia (2008)
- Clark (2018)
- Dahlgren, Humphries et Washington (2014)
- Ersoy (2010)
- Fogo et Breakstone (2019)
- Goldberg (2013)
- Gronostay (2016)
- Gross (2013)
- Grossman (1974)
- Henkenborg, Krieger, Pinsler et Behrens (2008)
- Hess (2002; 2008; 2004; 2009)
- Hess et Ganzler (2007)
- Hess et McAvoy (2013)
- Hess et Posselt (2002)
- Ho, McAvoy, Hess et Gibbs (2017)
- Hung (2018)
- Jahr, Hempel et Heinz (2016)
- James (2009)
- Jeziorski (2017)
- Jimenez (2019)
- Johnson et Johnson (1979; 1985)
- Kohlmeier (2006)
- Kuhn et Crowell (2011)
- Kuhn et Udell (2003)
- Le Marec et Vézier (2006)
- Le Marec, Doussot et Vézier (2009)
- Lefrançois et Éthier (2008)
- Linowes, Misco, Ho et Stahlsmith (2019)
- McAvoy, Hess et Kawashima-Ginsberg (2014)
- McCully (2006; 2012)
- Mével et Tutiaux-Guillon (2013)
- Misco (2007; 2008; 2010; 2011; 2013; 2014)
- Misco et Lee (2014)
- Misco et Patterson (2007)
- Misco et Tseng (2018)
- Misco, Kuwabara, Ogawa et Lyons (2018)
- Panissal, Jeziorski et Legardez (2016)
- Parker (2010)
- Reich et Corning (2019)
- Reinhardt (2016)
- Reisman (2015)
- Tutiaux-Guillon (2011; 2015)
- Wassermann (2018)
- Wineburg et Wilson (2001)
- Zadora (2016)
- Zembylas (2013)
- Zembylas et Kambani (2012)

Pour étudier ces publications, le présent chapitre s'organise en deux grandes catégories. Dans la première, nous synthétisons les recherches qui traitent de l'effet de différents facteurs contextuels sur le traitement scolaire des enjeux controversés. Ensuite, dans la deuxième, nous synthétisons les recherches qui portent sur les approches possibles envers le traitement scolaire des enjeux controversés et leurs effets sur les élèves.

#### **4.1. L'influence du contexte sur le traitement scolaire des enjeux controversés**

Les recherches qui traitent de l'influence du contexte sur le traitement scolaire des enjeux controversés sont abondantes. Celles synthétisées ici considèrent les effets des facteurs contextuels sur les décisions didactiques et pédagogiques. Nous avons déjà expliqué que les acteurs scolaires effacent, neutralisent ou problématisent la controverse. Ainsi, les résultats s'organisent dans les catégories suivantes : la mémoire et l'identité collectives ; la liberté enseignante contre la pression normative ; les perspectives individuelles et collectives des enseignants ; les perspectives individuelles et collectives des élèves.

##### **4.1.1. La mémoire et l'identité collectives**

Les travaux que nous étudions ici portent surtout sur la persistance de la mémoire et de l'identité collectives, mais aussi des obstacles qu'elles posent pour le traitement scolaire des enjeux controversés.

##### ***La mémoire et l'identité collectives persistantes***

Barton et McCully (2005) révèlent comment l'identification à la mémoire collective de la communauté d'appartenance peut agir sur l'apprentissage de l'histoire. Les deux chercheurs s'intéressent à l'identité historique des jeunes nord-irlandais qui évoluent dans une situation politique et sociale marquée par le conflit perpétuel entre la communauté catholique nationaliste et la communauté protestante unioniste. La transmission scolaire d'un récit national consensuel étant inconcevable, les élèves du secondaire étudient une histoire sociale. On exclut en ce sens l'histoire politique et par conséquent les conflits entre les communautés adverses. Cette absence

du récit laisse un vide que l'histoire vernaculaire comble (Barton, 2005). C'est celle-ci qui se retrouve dans les discours politiques, dans les commémorations, sur les murales, dans les familles, etc. Par des entretiens avec 253 élèves du secondaire, Barton et McCully observent une transformation graduelle de l'identification des élèves à l'histoire. Initialement, l'identification des élèves à l'histoire nationale est variée. Ils ne reproduisent pas nécessairement les stéréotypes de division entre les communautés catholiques et protestantes. Il est même difficile de déterminer à quelle communauté ils appartiennent par les perspectives qu'ils tiennent sur différents thèmes. Néanmoins, plus les élèves cheminent dans leur formation scolaire, plus les récits partisans se forment et se radicalisent. Ils adoptent les éléments du curriculum formel qui servent à consolider l'identité politique et religieuse de la communauté à laquelle ils appartiennent. Bref, bien que les élèves apprennent à utiliser les outils critiques de l'histoire, la situation conflictuelle entre les deux communautés nord-irlandaises influence de manière considérable l'identité des élèves.

Un travail de Goldberg (2013) corrobore cette idée que la force de l'identité collective peut refouler le développement de l'esprit critique. Le chercheur traite directement de l'effet de l'identité des élèves sur l'utilisation de la méthode historienne lors de discussions scolaires sur des enjeux controversés. Il analyse des débats sur la politique du *melting pot* en Israël entre des petits groupes d'élèves de la 12<sup>e</sup> année qui sont issus des deux communautés identitaires juives, soit ashkénaze et mizrahim. Goldberg conclut que les élèves utilisent les outils disciplinaires de l'histoire de manière inégale, mais qu'ils le font pour se porter à la défense de leurs communautés respectives. D'abord, l'utilisation et la critique des sources sont limitées, mais les élèves qui emploient ces outils le font pour confirmer leurs perspectives identitaires ou pour se dresser contre les attaques envers leurs communautés. Ensuite, en plus de montrer une empathie subjective envers certains personnages historiques, les élèves manipulent l'empathie historienne pour attribuer de l'intention aux actions des personnages de la communauté adverse et pour se distancer des décisions morales problématiques des personnages de leurs communautés. Enfin, les élèves exploitent la distance historienne pour dissocier de leur identité collective ceux qui dans l'histoire ont commis des actes répréhensibles, mais aussi pour sélectionner de manière subjective les personnages qui les représentent. Bref, les outils disciplinaires de l'histoire sont

instrumentalisés pour consolider l'appartenance des élèves à la mémoire collective de leurs communautés respectives.

En somme, la mémoire et l'identité collectives des élèves irlandais et des élèves israéliens semblent, dans les travaux de Barton et McCully (2005) et de Goldberg (2013), freiner ou détourner le développement de l'esprit critique. Les élèves ne remettent pas en question leurs perspectives et ils n'affichent pas une tolérance croissante envers les perspectives des autres. Ces cas illustrent à quel point la mémoire et l'identité collectives peuvent être persistantes.

### ***La mémoire collective et le gommage des enjeux controversés***

La mémoire collective persistante contribue à étouffer les enjeux controversés. Par exemple, les pays qui ont été le théâtre des atrocités de la Deuxième Guerre mondiale et de l'Holocauste sont souvent affligés par une sorte d'amnésie collective. Gross (2013) attribue cela à un traumatisme psychique et moral de masse. Différents chercheurs traitent de ce phénomène et de son influence dans l'enseignement de l'histoire et des sciences sociales. Considérons trois cas est-européens, soit la Roumanie, la Lettonie et la Pologne.

Une étude descriptive de Misco (2008) révèle que l'Holocauste est occulté de l'espace scolaire en Roumanie. Non seulement cette période de l'histoire n'est pas problématisée, mais elle n'est pas neutralisée non plus. Elle est presque absente. Les connaissances présentes dans le matériel didactique sont maigres et superficielles. Bien qu'il s'agisse d'un pan important de l'histoire roumaine, l'étude de la Deuxième Guerre mondiale et de l'Holocauste n'est pas requise à la formation universitaire des futurs enseignants d'histoire et de sciences sociales. Une série d'entrevues avec des professionnels de l'éducation (enseignants, employés universitaires, représentants ministériels, etc.) ainsi qu'une analyse de la documentation curriculaire permettent au chercheur de conclure que cette mise à l'écart n'est pas causée par les autorités scolaires, qui semblent être ouvertes au traitement de l'enjeu, mais plutôt par la difficile mémoire collective des Roumains. La question de l'Holocauste est vive, car la population refuse d'être culpabilisée. Elle nie, détourne ou minimise toute implication du pays dans l'extermination des Juifs d'Europe. Les politiques d'Antonescu sont parfois même défendues. Toute perspective qui

s'oppose à la mémoire collective récolte des réactions défensives. Les participants donnent quelques exemples plus précis. Une représentante ministérielle admet que sa réaction initiale lors d'une formation sur l'Holocauste fut de se fâcher et de nier les faits proposés. Pour certains élèves, Antonescu s'est allié à Hitler pour protéger la Roumanie et il n'est pas responsable de la mort de Juifs, car il les a seulement déplacés. Des enseignants considèrent même l'ancien premier ministre comme un sauveur, car il aurait refusé d'appliquer la Solution finale. D'autres estiment que le peuple roumain a sauvé beaucoup de Juifs et que l'Holocauste ne fut qu'un bête accident. Pour Misco, ensemble, la liberté académique dont jouissent les enseignants roumains et la mémoire collective persistante empêchent le traitement scolaire de l'Holocauste.

La situation en Lettonie se compare à celle de la Roumanie. Après la succession des régimes nazi et soviétique, la Deuxième Guerre mondiale et l'Holocauste sont presque absents de l'enseignement. Ce silence confirme la cristallisation de la mémoire collective des Lettons. Dans ce cas-ci, Misco (2007) explique que la mémoire collective affiche un double problème, car elle vacille entre la culpabilité et l'oppression. D'abord, les Lettons ne veulent pas être vus comme des complices de l'Holocauste pendant l'occupation allemande. Ils ne veulent pas porter de blâme et préfèrent expliquer pourquoi certains individus ont posé certains gestes pendant les événements. Cela dit, les Lettons sont aussi des victimes des périodes d'occupation nazie et soviétique. C'est pourquoi ils préfèrent mettre l'accent sur leur rôle de victimes.

Le double problème de la culpabilité et de l'oppression est aussi présent dans la mémoire collective polonaise (Gross, 2013). Une forte majorité de la population juive européenne s'est éteinte en Pologne pendant la Deuxième Guerre mondiale alors que le pays était occupé par le régime nazi. C'est donc peu dire que l'histoire polonaise moderne est intimement marquée par l'Holocauste. Cette période de l'histoire est toutefois occultée de l'espace public et son traitement scolaire est presque nul. Pendant les décennies suivant la Deuxième Guerre mondiale, l'histoire enseignée est surveillée par la gouvernance communiste du pays et les connaissances sont surtout transmises par des films de propagande et du matériel didactique approuvé (Gross, 2013). Depuis la fin du 20<sup>e</sup> siècle, quelques initiatives curriculaires portent sur le traitement de l'Holocauste, mais une analyse du matériel didactique publié entre 1977 et 2006 révèle une continuité dans l'approche (Gross, 2010 dans Gross, 2013). C'est-à-dire que les références au

génocide de la population juive européenne sont toujours rares, mais aussi que les Polonais sont encore présentés comme récalcitrants à l'occupation allemande et comme victimes principales de la Deuxième Guerre mondiale. Le matériel suppose par ailleurs que les Polonais auraient sauvé plusieurs Juifs de l'extermination. Cette perspective néglige toutefois les conclusions de nombreux historiens qui estiment que bien que certains Polonais se seraient en effet portés à la défense de Juifs et de leurs familles, la majorité aurait été des témoins silencieux alors que plusieurs auraient même été des complices. Une explication de cette entorse dans l'explication historique provient de la crainte que traiter de la souffrance du peuple juif réduise l'attention à la souffrance du peuple polonais pendant la Deuxième Guerre mondiale (Steinlauf, 1997 dans Gross, 2013).

Les pays est-européens ne sont pas les seuls à être affligés de cette amnésie collective postconflit. Considérons maintenant le travail de Wassermann (2018) qui traite de l'enseignement de l'histoire en Afrique du Sud au lendemain de l'Apartheid. Dans cette étude de cas, le chercheur articule les transformations curriculaires au contexte politique et social et présente un portrait de la situation. Après la chute du régime de l'Apartheid, le gouvernement mise sur la fondation d'une *nation arc-en-ciel* dans laquelle tous doivent se réconcilier. L'enseignement de l'histoire s'amincit en raison du besoin d'oublier. Il devient moins important et se perd dans les sciences sociales. Le maigre curriculum d'histoire vise surtout l'adhésion aux valeurs démocratiques et constitutionnelles. Le propos est la création d'un nouveau récit national et d'une nouvelle mémoire officielle sur les bases d'un nationalisme et d'une identité collective complètement réimaginés. Pour ce faire, on diminue les horreurs de l'Apartheid, on attribue le statut de messie à Mandela et on met l'accent sur le devenir démocratique du pays. Il en résulte une histoire sans vilains, mais avec des héros, qui est vide de toute controverse. Ainsi, les épreuves de la population noire majoritaire se noient dans une trame narrative nationale dont le propos est la bonne entente politique au profit de la population blanche minoritaire. Cela dit, le curriculum échoue à faire adopter son idéologie par la population noire. Pour l'auteur, cet échec du curriculum contribue aux récents soulèvements des *born free*, soit les jeunes nés après l'Apartheid. Ces derniers sont désillusionnés par la *nation arc-en-ciel*. Ils sont insatisfaits par la paralysie de l'ordre social qui avantage toujours la population blanche. Dans ce cas, le sacrifice du traitement de l'Apartheid a empêché la guérison et a retardé la réconciliation. Depuis

quelques années, des discussions curriculaires sont en développement pour une réforme de l'enseignement de l'histoire.

Ces différentes publications nous permettent de présumer que les instigateurs de la violence se complaisent dans l'oubli, mais surtout que l'absence physique dans l'espace des victimes simplifie le gommage de l'histoire. En Roumanie, en Lettonie et en Pologne, les victimes réduites au silence ne sont plus là ou elles représentent une très faible minorité. Toutefois, en Afrique du Sud, où la dédramatisation et la pacification de l'histoire sont un échec, les victimes forment la majorité de la population.

### ***L'identité collective et le gommage des enjeux controversés***

Outre la mémoire collective, différentes caractéristiques culturelles et identitaires peuvent aussi gommer les enjeux controversés dans l'espace scolaire. Dans cette perspective, un travail de Misco et Lee (2014) sur les habitants de Guam considère à la fois la documentation curriculaire et des entrevues avec des professionnels de l'éducation (enseignants, administrateurs, professeurs, etc.) pour révéler que les caractéristiques culturelles et identitaires des Chamorros se dressent contre le traitement des enjeux controversés. Plusieurs questions politiques, sociales et historiques sont vives à Guam. C'est le cas de l'identité des Chamorros, de l'appartenance territoriale, de la citoyenneté guamanienne, du colonialisme, de l'armée étatsunienne, etc. Toutefois, ces enjeux controversés sont évités en salle de classe, ce que les auteurs attribuent à la philosophie inafa 'maolek des Chamorros, soit un ensemble de pensées et de valeurs qui s'opposent à l'antagonisme. En ce sens, les personnes qui s'associent au groupe ethnique des Chamorros refusent de critiquer les autres. Ils préfèrent quitter les conversations vives et choisissent la bonne entente. Il en résulte une attitude ouverte et ultra accueillante. Seulement, ce refoulement des enjeux controversés mène à un fatalisme et à une passivité accrue qui, en retour, conforte le colonialisme.

Autrement, dans plusieurs pays asiatiques, le traitement des enjeux controversés est influencé par le confucianisme, une idéologie paternaliste qui repose sur l'harmonie, la loyauté et la piété filiale. Des chercheurs remarquent l'emprise du dualisme des perspectives, soit la coexistence



des deux principes irréductibles du bien et du mal, qui symbolise l'idéologie confucéenne, dans les espaces scolaires chinois, sud-coréen et taiwanais. Précisons cette conclusion par quelques exemples. Misco (2013) rencontre des élèves chinois et observe qu'ils adhèrent au paradigme dualiste dans le traitement des enjeux controversés. Ils appuient la résolution de problématiques sociales sur la morale confucéenne sans zones grises. Deux réponses sont toujours possibles, la bonne et la mauvaise. Par ailleurs, pour distinguer le bien du mal, les élèves insistent sur la sagesse collective. Si le groupe adopte une perspective, c'est la bonne perspective. En outre, le même chercheur tire des conclusions comparables en Corée du Sud (Misco, 2014). Il rencontre des enseignants qui indiquent que tous les enjeux controversés sont traités comme des problématiques factuelles et qu'elles se résolvent invariablement par la désignation de la bonne et de la mauvaise réponse. Qui plus est, les Sud-Coréens se fient aussi à la primauté du groupe pour séparer le bien du mal. Les enseignants expliquent que les Sud-Coréens sont, selon eux, tous issus du même moule et qu'ils sont tous les mêmes. Ils confirment ainsi le besoin de conformisme de la population qui explique l'évitement systématique des enjeux qui contredisent la perspective du groupe. Enfin, Misco et Tseng (2018) notent cette emprise du dualisme confucéen à Taiwan. Les futurs enseignants consultés réitèrent qu'il est nécessaire que le matériel didactique établisse la bonne et la mauvaise réponse pour qu'ils considèrent aborder un enjeu controversé en salle de classe. Bref, le confucianisme caractéristique de plusieurs sociétés asiatiques contribue certainement à la neutralisation de la controverse. Ce n'est toutefois pas la seule composante contextuelle qui le fait. Nous traitons des autres plus loin.

Outre l'identité culturelle, l'identité sociale et politique peut elle aussi étouffer la controverse. McAvoy et Hess (2013) soulignent que la polarisation politique dans l'espace social a des effets dramatiques sur les écoles et sur le traitement scolaire des enjeux politiques controversés. La polarisation entraîne une perte de confiance entre les citoyens aux opinions politiques adverses, mais aussi envers les institutions publiques, comme les écoles. Puis, elle accentue les accusations d'influence partisane. Les chercheuses donnent l'exemple des soulèvements des adeptes du Parti républicain relativement au discours de Barack Obama aux élèves du pays, mais aussi celui des soulèvements précédents des partisans du Parti démocrate à propos d'un discours comparable de George H. W. Bush. Les deux présidents ainsi que les décideurs de leurs partis politiques prétendaient que leurs discours respectifs ne renfermaient pas d'influence partisane.

Malgré tout, les deux partis ont condamné publiquement le discours du président adverse. Dans un tel contexte de polarisation politique dans l'espace social, les enseignants et les administrateurs scolaires sont inquiets devant le traitement d'enjeux politiques controversés dans leurs classes et dans leurs écoles. C'est pourquoi ils ont tendance à dépouiller l'espace scolaire de toutes controverses.

### ***Les décisions curriculaires***

La mémoire et l'identité collectives peuvent agir sur les décisions curriculaires. C'est ce qu'explore Camicia (2008) dans une étude que nous avons déjà présentée dans le cadre conceptuel. Le chercheur considère le cas de la mémoire collective aux États-Unis sur les enjeux liés à l'internement des citoyens d'origine japonaise pendant la Deuxième Guerre mondiale. Il observe comment des événements actuels ravivent la mémoire et entraînent des transformations curriculaires. Suivant le concept du *tipping* proposé par Hess (2009), les enjeux liés à l'internement étaient fermés. C'est-à-dire que la majorité de la population était en accord. L'internement était une erreur. Toutefois, les événements du 11 septembre 2001 et la publication d'un livre se portant à la défense de l'internement provoquent le *tipping* de l'enjeu. C'est ce contexte qui met la table pour qu'un groupe de parents s'oppose au curriculum *Leaving Our Homes* qui traitait de l'internement en alternant entre le récit (livres, films, expositions, documents, etc.) et l'étude de sources primaires. La perspective enseignée aux élèves était toutefois claire. L'internement était une erreur. Alerté, un groupe de parents milite pour que le curriculum soit traité à la manière d'un enjeu controversé. En ce sens, ils demandent à ce que les élèves considèrent la perspective adverse de la nécessité militaire pour la sécurité nationale en période de guerre. Bien que les administrateurs scolaires ne cèdent pas sur la perspective transmise, la pression du groupe de parents entraîne des modifications curriculaires. Premièrement, on écourte de moitié le temps accordé. Deuxièmement, on attribue un plus grand espace à la description du contexte historique en relation avec la problématique de la sécurité nationale. Troisièmement, on demande aux enseignants de taire leurs perspectives quant à la sécurité et aux libertés civiles en lien avec les événements du 11 septembre 2001. Bref, plutôt que de mener à la problématisation de la controverse, les revendications du groupe de parents accentuent l'effacement et la neutralisation de l'enjeu.

En somme, la mémoire collective, lorsqu'elle est persistante, entrave le traitement scolaire des enjeux controversés. Elle peut même entraîner une amnésie collective de masse au sein des populations marquées par le conflit. En outre, l'identité collective limite les discussions et la considération des perspectives multiples lorsque ses caractéristiques refusent l'antagonisme des débats. Bref, la mémoire et l'identité collectives se dressent contre la problématisation des enjeux controversés et contribuent surtout à leur effacement ou à leur neutralisation.

#### **4.1.2. La liberté enseignante contre la pression normative**

Misco et Patterson (2007) analysent les réponses de 40 étudiants à la formation des maîtres du Midwest étatsunien à un questionnaire sur la liberté académique et les enjeux controversés. Ils relèvent que la majorité des futurs enseignants considère que la liberté académique est importante, mais qu'elle est limitée. Cette perception des participants repose sur le besoin de faire confiance au jugement professionnel des enseignants, mais aussi sur leur volonté de cultiver les compétences citoyenne des élèves. Certains croient en ce sens que la liberté académique contribue au confort des enseignants dans l'exploration de perspectives multiples et alternatives à celles proposées par le curriculum, ce qui en retour favorise le développement de l'esprit critique des élèves. Néanmoins, les participants reconnaissent que la liberté académique est limitée par différents facteurs (législation, administration scolaire, autocensure, etc.) et que ce sont eux qui entravent non seulement le traitement, mais la problématisation des enjeux controversés. Ici, nous considérons donc des articles de recherche qui traitent de la liberté académique et des différentes formes de pression normative qui lui imposent ses limites.

##### ***La pression normative autoritaire***

Parfois, une pression normative autoritaire, c'est-à-dire une pression exercée par un gouvernement qui impose son pouvoir, limite la liberté académique des enseignants et mène à l'effacement des enjeux historiques socialement controversés. L'exemple biélorusse étudié par Zadora (2016) illustre très bien cette forme de pression normative. En fonction du contexte politique, l'enseignement de l'histoire en Biélorussie subit plusieurs modulations. Pendant la période soviétique, l'histoire enseignée se résumait à la mémorisation d'un message contrôlé

par le Parti communiste qui servait à des fins de propagande. La perspective présentée dans les manuels scolaires devait assurer l'adhésion de la population à l'identité russe. Puis, pendant la pérestroïka et les premières années de l'indépendance, l'enseignement de l'histoire est complètement renouvelé. Zadora observe les changements principaux qui s'opèrent dans le matériel didactique de cette période. Il est surtout question d'un refus de la méthode soviétique, soit un apprentissage limité à la mémorisation de connaissances déclaratives dogmatisée. Les manuels misent plutôt sur le développement de l'esprit critique des élèves par la considération du pluralisme des idées sur les enjeux controversés de l'histoire. Ils proposent même des rubriques sur les débats historiens. Ces transformations sont toutefois éphémères. Peu après l'indépendance, la Biélorussie se rapproche de la Russie. Aujourd'hui, dans les manuels, la chercheuse observe un retour à l'héritage soviétique. L'enseignement de l'histoire justifie le régime soviétique, forme des élèves dociles et assure la persistance des traditions. La réflexion critique par la considération de multiples perspectives sur les enjeux controversés est alors remplacée par l'apprentissage déclaratif de contenus neutres et dogmatiques. Le matériel destiné aux enseignants conseille même de ne pas exposer les élèves aux interprétations plurielles de l'histoire. Bref, dans ce cas, l'introduction du paradigme critique de l'enseignement de l'histoire est étouffée par une pression normative autoritaire.

Cette situation n'est certainement pas unique à la Biélorussie. Par la consultation d'élèves chinois, Misco (2013) observe que le Parti communiste a beaucoup d'influence sur le traitement des enjeux controversés. Celui-ci pousse surtout une éducation morale aux vertus confucéennes qui sont, comme nous l'avons vu plus tôt, caractéristiques de l'identité collective. Les enseignants neutralisent les controverses en présentant la perspective du Parti. Un nombre marginal d'élèves reconnaissent cette situation et indiquent que l'influence gouvernementale est un problème, mais qu'en parler en salle de classe n'est pas une option. Par ailleurs, la compréhension déficiente qu'ont la majorité des élèves chinois consultés des enjeux controversés est un reflet de cette problématique. Les enjeux évoqués (l'utilisation du téléphone cellulaire, l'interdiction des sacs de plastique, l'emprise des ordinateurs, etc.) sont accessoires et cela distrait les élèves de considérations plus substantielles.

Comme le montre un autre travail de Misco (2014), la pression étatique est aussi très forte en Corée du Sud. La loi interdit aux enseignants d'émettre des opinions. Plus précisément, la législation sur la sécurité nationale contrôle la liberté de parole des enseignants. Les contrevenants risquent même une arrestation. Pour les enseignants consultés par le chercheur, les enjeux les plus risqués sont ceux liés au communisme et aux relations avec la Corée du Nord. Ils craignent donc les représailles et ce sentiment est amplifié par un système autorisé de surveillance et de dénonciation par les élèves. Par ailleurs, les enseignants qui souhaitent proposer des discussions sur des questions absentes du matériel didactique approuvé par l'État doivent demander l'autorisation des cadres scolaires. Enfin, les craintes de représailles légales et la surveillance administrative accrue rebutent les enseignants qui choisissent plutôt la voie passive et se conforment à la transmission de contenus dogmatisés.

Bref, l'emprise de la pression normative autoritaire peut venir d'un gouvernement local comme en Chine et en Corée du Sud, mais aussi d'un gouvernement externe, comme en Biélorussie. Cela dit, le résultat est le même. On étouffe la controverse et on instrumentalise l'apprentissage de l'histoire pour servir les aspirations des décideurs politiques en position de pouvoir.

### ***La pression normative paradoxale***

Parfois, les visées de la pression normative gouvernementale semblent s'inscrire dans un paradigme critique de l'enseignement. Seulement, cette intention est souvent paradoxale, car elle se conjugue avec la préséance de la transmission des connaissances. Ainsi, bien que les programmes de formation et les indications ministérielles semblent encourager le développement d'habiletés intellectuelles, les prescriptions curriculaires, surtout en histoire, perpétuent le paradigme traditionnel de l'enseignement positiviste. Différents chercheurs font état de cette situation.

Tutiaux-Guillon (2015) explique que les documents ministériels français prescrivent différents savoir-faire critiques, dont argumenter, se constituer une opinion, évaluer les arguments et développer un jugement critique. Néanmoins, les précisions curriculaires pour les programmes d'histoire et de géographie proposent plutôt les capacités à connaître, à raconter, à expliquer, à

décrire et à localiser. Or, plusieurs potentielles questions socialement vives figurent dans les contenus, dont les enjeux liés à l'esclavage, à l'immigration, aux religions, à la colonisation, etc. Puis, pour la chercheuse, les éditeurs cimentent l'adoption du paradigme positiviste en publiant du matériel didactique hostile aux innovations, car l'avant-gardisme ne vend pas de copies. Se retrouvent ainsi neutralisés dans l'espace scolaire les débats qui sont vifs dans les espaces social et scientifique, malgré les prétentions ministérielles sur le développement des compétences critiques.

Comme nous l'avons expliqué dans la problématique, cette contradiction curriculaire touche aussi l'enseignement de l'histoire au Québec. Une analyse du nouveau programme *Histoire du Québec et du Canada* par un collectif de chercheurs (Éthier, Boutonnet, Demers et Lefrançois, 2017) montre qu'il n'atteint pas ses prétentions. Le récent curriculum d'histoire se targue de favoriser les outils intellectuels en misant sur l'interprétation critique du passé par les élèves, mais il met surtout l'accent sur la transmission d'une trame narrative qui s'appuie sur un socle de connaissances essentielles (Boutonnet, 2017). Bref, peu importe ce que prétendent certains passages des prescriptions curriculaires, le programme s'inscrit dans un paradigme positiviste de l'enseignement de l'histoire.

### ***La pression normative critique***

La pression normative autoritaire ou paradoxale contribue donc dans les cas que nous avons présentés à la neutralisation ou à l'évitement des enjeux controversés. Lui arrive-t-il toutefois d'aspirer sincèrement au paradigme critique ? Pour répondre à cette question, nous considérons des travaux sur un phénomène qui semble s'opérer dans des pays nouvellement démocratiques. Une fois les régimes politiques totalitaires défaits, les nouveaux décideurs effectuent parfois une volteface en réaction à la pression normative doctrinaire longtemps imposée. Nous considérons ici les cas de l'Allemagne et de la Biélorussie.

Le consensus de Beutelsbach, atteint lors d'une conférence en 1976 dans la ville allemande du même nom, exerce une pression normative sur la controverse dans les écoles. Le propos de cette entente est d'assurer la formation citoyenne et d'éviter les conflits religieux. Il se caractérise par

trois principes (Jahr, Hempel et Heinz, 2016 ; Reinhardt, 2016). Le premier est la prescription de la controverse. C'est-à-dire que les sujets qui sont controversés dans les savoirs de référence et dans l'espace social doivent être présentés de manière controversée en salle de classe. Le deuxième principe est l'interdiction d'accabler les élèves. En ce sens, il est inacceptable d'endoctriner les élèves avec les interprétations des adultes. Puis, le troisième principe résulte des deux autres. Il est question de la préséance de la perspective des élèves. Ils doivent pouvoir développer les outils nécessaires à la construction de leurs propres idées par l'analyse critique des problèmes. Sur papier, les visées du Consensus sont nobles. Il récolte néanmoins un lot de critiques mettant l'accent sur l'importance de son actualisation. Pour Bruen et Grammes (2016), bien que cette approche incarne l'antithèse de la propagande utilisée pour endoctriner les élèves pendant le régime nazi, elle ne se dresse pas clairement contre les formes de propagande plus subtiles comme la neutralisation et l'évitement. Reinhardt (2016) remet en question la position du consensus sur la divulgation enseignante. Pour elle, il ne faut pas systématiquement soustraire l'expression de l'opinion des enseignants de la salle de classe. C'est une posture que nous avons présentée dans le cadre conceptuel.

Les prétentions du Consensus sont significatives pour l'enseignement de l'histoire et des autres sciences sociales. Cela dit, comment les composantes se matérialisent-elles dans l'espace scolaire ? Malheureusement, une barrière de langage limite nos possibilités de répondre à cette question. Jahr, Hempel et Heinz (2016) indiquent que les enseignants allemands acceptent en général les principes du consensus, mais que cet assentiment ne se traduit pas toujours dans la pratique. Ils précisent aussi que le traitement scolaire de la controverse pose surtout problème dans la partie est du pays. Les auteurs évoquent une étude en langue allemande de Henkenborg, Krieger, Pinsler et Behrens (2008) pour indiquer que si les enseignants de l'ancienne région communiste sont réfractaires à la controverse, c'est parce qu'ils ont une compréhension limitée de la démocratie. Rappelons que la réunification de l'Allemagne date d'il y a seulement 30 ans. Néanmoins, Jahr, Hempel et Heinz (2016) étudient la pratique d'un enseignant de la partie est du pays qui respecte les principes du Consensus. Il propose à ses élèves un débat sur les mouvements xénophobes, mais s'efface complètement. Les discussions sont menées par les élèves et la controverse s'installe naturellement. Enfin, la pression normative exercée par le

Consensus semble inégale dans la mise en application scolaire, malgré ses aspirations de formation critique.

Comme nous l'avons mentionné plus tôt, Zadora (2016) relève que quelque chose de similaire s'amorce en Biélorussie pendant la pérestroïka et les premières années de l'indépendance. L'histoire devient une discipline complète. Les historiens s'affairent à écrire le tout premier récit biélorusse dans un contexte d'euphorie nationaliste. Certes, la transmission de ces nouvelles connaissances reste un propos du curriculum. Néanmoins, le matériel didactique créé insiste sur plusieurs innovations, comme l'analyse de sources primaires, les débats, les jeux de rôle, les témoignages familiaux, etc. Il souligne aussi le caractère pluriel des interprétations, admet que plusieurs passages de l'histoire biélorusse sont à la source de débats entre les historiens et s'attend même à ce que les élèves comparent les points de vue et développent une argumentation. Cette métamorphose est cependant éphémère et ne dure que quelques années. Le plus récent matériel didactique marque un retour au paradigme positiviste et à l'histoire soviétique. La chercheuse attribue cela aux rapprochements entre la Biélorussie et la Russie.

### ***La pression normative de performance***

Les conclusions précédentes sur la pression des instances officielles sur le traitement des enjeux controversés traitent surtout de l'influence des prescriptions curriculaires. Dans la recherche, c'est néanmoins une autre forme de pression normative qui domine le palmarès des facteurs contribuant à l'effacement ou à la neutralisation des questions vives dans l'espace scolaire, soit la pression normative de performance aux épreuves uniformes. Presque tous les travaux que nous avons synthétisés mentionnent que la culture de l'évaluation contrôle le traitement des enjeux controversés.

C'est une question sur laquelle se penchent plusieurs chercheurs, car la pression normative de performance aux examens ne compromet pas seulement le traitement des enjeux controversés, mais assure la prégnance du paradigme positiviste dans l'enseignement de l'histoire et des autres matières scolaires. Comme l'explique Vansledright (2014), ce régime de performance caractérise la culture scolaire aux États-Unis et hypothèque manifestement l'étude du passé en



proposant des examens d'une qualité pédagogique médiocre, mais dont la réussite est déterminante pour le futur de l'élève. Levstik (2008) ajoute d'ailleurs que les sciences sociales se partagent souvent les fragments des plages horaires laissées derrière par les matières scolaires plus importantes aux évaluations. Qui plus est, le travail de Demers (2019) révèle que les enseignants québécois insistent sur l'apprentissage de connaissances factuelles par souci de préparer leurs élèves pour l'épreuve uniforme sur l'histoire nationale à la fin de la quatrième année du secondaire. Enfin, lorsque questionnés sur la pertinence des enjeux controversés, des enseignants et des futurs enseignants étatsuniens soulignent que la justification de leur traitement est difficile devant l'importance de préparer les élèves à la réussite d'examens décisifs pour leur avenir (Hess, 2008 ; Misco et Patterson, 2007).

La pression normative de performance n'afflige pas seulement les pays occidentaux. Des conclusions tirées par Misco, seul ou en collaboration avec d'autres chercheurs, sur ce problème relèvent que la culture de préparation aux examens domine l'espace scolaire de plusieurs pays asiatiques et contribue à l'effacement ou à la neutralisation des enjeux controversés en Chine (Misco, 2013), à Taiwan (Misco et Tseng, 2018), en Corée du Sud (Misco, 2014) et au Japon (Misco, Kuwabara, Ogawa et Lyons, 2018). Les enseignants de ces pays préparent invariablement les élèves pour des épreuves uniformes, mais aussi pour des examens d'admission universitaires. Les enseignants et les élèves consultés par les différents chercheurs manifestent ne pas avoir de temps à consacrer à autre chose que l'apprentissage des contenus des évaluations. Bref, le traitement des enjeux controversés semble loin d'être une considération prioritaire.

Misco et Tseng (2018) notent que les parents taiwanais accordent beaucoup d'importance à la réussite des examens, car elle amène des opportunités futures pour leurs enfants. Les chercheurs remarquent aussi que les futurs enseignants taiwanais considèrent attentivement les préférences des parents et craignent de se les aliéner. Dans ces conditions, la préparation aux examens confirme l'approche positiviste dans laquelle se situe l'apprentissage. Une ouverture à la formation citoyenne critique est récente, mais elle est timide, car les enseignants manquent de temps et chaque leçon se consacre à la mémorisation de connaissances déclaratives.

Les élèves chinois rencontrés par Misco (2013) expliquent pourquoi ils consacrent beaucoup de temps à la préparation aux examens. La population de la Chine étant énorme, il est important de se démarquer et de discriminer les élèves selon leurs niveaux d'habiletés. C'est pourquoi les évaluations sont omniprésentes dans leur quotidien. Les élèves rappellent ces raisons pour se distancer du modèle éducatif étatsunien qu'ils jugent non viable dans leur contexte, mais aussi du traitement des enjeux controversés pour lequel ils n'ont pas de temps.

Misco (2014) observe en Corée du Sud une pression de performance normative intense autour d'un examen national d'admission à l'université qui oriente la planification pédagogique. Comme ailleurs, les matières qui occupent le plus d'espace dans l'horaire des élèves sont celles sur lesquelles portent le plus grand nombre de questions. Par conséquent, les sciences sociales reçoivent peu de temps de classe, car l'accent est mis sur le coréen, l'anglais et les mathématiques. Néanmoins, tous les enseignants doivent se conformer à la culture de performance. Ceux qui considèrent aborder des enjeux controversés doivent non seulement remettre à l'administration scolaire un plan de leçon qui s'appuie sur l'examen d'admission, mais ils doivent aussi se mesurer à des élèves qui ne pensent qu'à la réussite de cette épreuve. Un des participants rencontrés par le chercheur présume que les élèves ne participeraient point à des discussions, car l'apprentissage systématique de contenus sommatifs est la seule approche pédagogique qu'ils connaissent. Ils ne veulent pas considérer différentes perspectives et veulent des réponses claires aux possibles questions d'examen.

Une enseignante japonaise rencontrée par Misco, Kuwabara, Ogawa et Lyons (2018) suppose que les parents et les administrateurs scolaires seraient favorables au traitement des enjeux controversés si les examens d'admission à l'université n'existaient pas. Toutefois, comme les autres participants, elle souligne le besoin réel de respecter le curriculum pour préparer les élèves adéquatement. Néanmoins, un enseignant marginal estime que les perspectives de ses collègues sont boiteuses. Il croit que les élèves doivent développer une pensée critique pour répondre aux questions de manière plus réfléchie. Bien qu'il indique enseigner les connaissances déclaratives requises, il dit utiliser différentes approches pédagogiques pour problématiser les enjeux controversés, comme les débats et les simulations.

L'influence sur l'effacement ou la neutralisation des enjeux controversés de la pression normative de performance aux examens se manifeste aussi en Lettonie. Une enseignante qui participe à une recherche de Misco (2011) exprime bien la réalité de son contexte. Deux examens nationaux sur l'histoire se déroulent à la fin de la 9<sup>e</sup> et de la 12<sup>e</sup> année. Comme ailleurs, les enseignants préparent les élèves par la transmission de contenus essentiels. Cela dit, les connaissances sur l'Holocauste ne sont pas présentées par l'enseignante dont il est question. Bien que cet événement soit l'un des plus marquants de l'histoire moderne, elle dit ne pas avoir de temps à y consacrer. Elle choisit d'accorder beaucoup de leçons à la transmission du récit des déportations des Lettons par les Soviétiques. Certes, n'oublions pas que l'Holocauste est une controverse rituellement évitée en Lettonie. Comme nous l'avons expliqué plus tôt, la mémoire collective sur ce pan de l'histoire est très vive (Misco, 2007 ; 2010). Les Lettons ne veulent pas porter de blâme pour le génocide des Juifs et préfèrent mettre l'accent sur leur rôle de victimes des régimes nazi et soviétique. Dans cette perspective, nous pouvons supposer que, même sans pression normative de performance, l'Holocauste serait évité par plusieurs enseignants lettons.

Enfin, la recherche montre que, dans différents contextes, la pression normative de performance aux examens est signalée comme un élément qui entraîne l'effacement ou la neutralisation des enjeux controversés dans l'enseignement de l'histoire et des autres sciences sociales. La majorité des enseignants semble se conformer à cette culture positiviste, même si certains font figure d'exceptions.

### *Les effets de la liberté académique*

La pression normative, curriculaire ou de performance, semble ainsi favoriser l'effacement ou la neutralisation des enjeux controversés. Nous nous demandons néanmoins si les enseignants qui ressentent peu ou ne ressentent pas cette pression traitent plus aisément des questions vives de l'histoire. Malheureusement, la recherche offre peu de réponses à cette question. Le sentiment de liberté intellectuelle semble manifestement rare chez les enseignants. Des étudiants à la formation des maîtres admettent considérer leur liberté académique comme limitée (Misco et Patterson, 2007).

Une piste de réponse est offerte par Misco (2010). Le chercheur observe la mise en application d'un curriculum optionnel sur l'Holocauste en Lettonie, développé par le *Teaching the Holocaust in Latvian Schools Project*, un partenariat entre différentes organisations lettones et étatsuniennes. Il note que les enseignants en fin de carrière figurent parmi ceux qui déploient le plus le curriculum. Ces derniers indiquent prendre les libertés académiques souhaitées. Un des participants dit savoir comment manipuler les prescriptions ministérielles pour pouvoir accorder l'importance qu'il souhaite à l'Holocauste. D'autre part, les enseignants qui œuvrent dans des écoles plus libérales et ceux qui reçoivent l'appui des administrateurs scolaires sont aussi nombreux à appliquer le curriculum. C'est pourquoi le chercheur conclut que la liberté académique, qu'elle soit perçue ou réelle, constitue un facteur d'influence considérable dans le traitement des enjeux controversés.

Certes, dans le cas qui précède, l'autonomie intellectuelle des enseignants favorise le traitement scolaire de la controverse, car les participants adhèrent à sa mise en application. La liberté académique peut toutefois avoir l'effet contraire. En Roumanie, elle mène plutôt à l'exclusion de l'Holocauste de l'espace scolaire. Les enseignants consultés par Misco (2008) disent avoir beaucoup d'autonomie quant aux décisions didactiques et pédagogiques. Ils choisissent néanmoins de ne pas aborder l'Holocauste, et ce, même si le ministère de l'Éducation se montre intéressé par le traitement de ce pan de l'histoire. Rappelons que la mémoire collective roumaine sur les événements de la Deuxième Guerre mondiale est vive et que plusieurs nient les horreurs du génocide de la population juive. Par conséquent, la liberté intellectuelle n'entraîne pas systématiquement la problématisation des enjeux controversés de l'histoire. Les perspectives individuelles et collectives des enseignants jouent aussi un rôle décisif. C'est ce dont nous traitons dans la prochaine partie.

#### **4.1.3. Les perspectives individuelles et collectives des enseignants**

Hung (2018) observe que l'expérience de vie (histoires familiales, passé d'élève, études universitaires, expérience de travail, etc.) des enseignants taiwanais qu'elle consulte influence la prise de décisions et la perception des enjeux controversés. Donc, en partant de l'affirmation selon laquelle il faut reconnaître que l'expérience de vie, les croyances et les connaissances des

enseignants peuvent influencer de manière significative leur prise de décisions didactiques et pédagogiques, une horde de chercheurs s'intéresse aux perspectives individuelles et collectives des enseignants sur le traitement scolaire des enjeux controversés.

### ***Le paradigme positiviste persistant***

Des recherches semblent indiquer que les enseignants et les futurs enseignants favorisent le paradigme critique et estiment que le traitement des enjeux controversés par la discussion est la meilleure approche. Par une analyse de questionnaires soumis à une population d'enseignants de sciences sociales dans les États de l'Indiana et de l'Oklahoma aux États-Unis, Byford, Lennon et Russell (2009) tirent la conclusion que la majorité des participants appuient la tenue de discussions scolaires et le traitement des enjeux controversés. En outre, par une analyse d'entrevues avec des étudiants turcs à la formation des maitres, Ersoy (2010) tire la conclusion que presque tous les futurs enseignants de sciences sociales consultés, à l'exception de quelques femmes, planifient d'inclure les enjeux controversés dans leur pratique professionnelle potentielle. Malgré des contextes bien différents, les auteurs révèlent qu'une considérable majorité d'enseignants et de futurs enseignants accordent une valeur didactique aux enjeux controversés.

Nous souhaitons apporter deux modestes critiques de ces interprétations des résultats. D'abord, dans les deux cas, la compréhension de ce que sont les enjeux controversés pour les participants n'est pas explicitement explorée. Dans cette perspective, lorsqu'on demande aux enseignants et aux futurs enseignants d'émettre des opinions sur le traitement scolaire des enjeux controversés, il est nécessaire de considérer comment ils les conçoivent, car leur compréhension peut varier. Les enjeux controversés peuvent être perçus comme des questions mal comprises qui se résolvent par l'épreuve des faits (Dahlgren, Humphries et Washington, 2014) ou comme des thématiques inappropriées et répréhensibles qui n'ont pas leur place dans l'espace scolaire (Ho, McAvoy, Hess et Gibbs, 2017). Nous observons ainsi dans les résultats présentés par Ersoy (2010) que la compréhension qu'ont les participants des enjeux controversés est inégale. Alors que certains donnent de bons exemples d'enjeux controversés abordés pendant leurs cours à l'université, d'autres donnent des exemples qui relèvent plutôt de la thématique. Quelques

participantes estiment d'ailleurs qu'il est préférable d'attendre que les enjeux soient résolus dans l'espace social avant de les intégrer à la salle de classe. Puis, des participants attribuent une importance particulière au bagage de connaissances pour la résolution des enjeux. Bref, lorsque la chercheuse conclut que les futurs enseignants planifient introduire la discussion sur des enjeux controversés dans leur pratique professionnelle, qu'est-ce que cela veut dire exactement ?

D'autre part, Byford, Lennon et Russell (2009) indiquent que plusieurs craintes des enseignants liées aux conséquences pour les élèves, mais aussi aux conséquences pour leurs vies personnelles et professionnelles pourraient empêcher le traitement des enjeux controversés par la discussion en salle de classe. Cela dit, ils concluent tout de même que les enseignants considèrent la problématisation de la controverse comme la meilleure approche. Les chercheurs ne mesurent toutefois pas cette représentation des participants contre leurs autres représentations. Ersoy ne le fait pas non plus. Un travail de Lanoix (2019) apporte une nuance. Par des entretiens avec des enseignants d'histoire au Québec, le chercheur constate que bien que les participants attribuent des mérites au développement des habiletés intellectuelles, celui-ci n'occupe pas une place centrale dans leurs représentations. Les enseignants consultés accordent une plus grande importance à la nation et donc à l'enseignement de son récit. Dans cette perspective, les enseignants des recherches de Byford, Lennon et Russel (2009) et de Ersoy (2010) peuvent avoir des représentations selon lesquelles la discussion sur des enjeux controversés mérite un traitement scolaire, car elle favorise le développement d'habiletés critiques et citoyennes, mais ils peuvent aussi avoir des représentations qui les supplantent. Nous tissons ici un lien avec l'importance que les enseignants accordent à la réussite des élèves aux épreuves officielles dans le climat de pression normative explicité plus haut.

Bref, la compréhension des enjeux controversés par les enseignants et les futurs enseignants n'est pas explicitement explorée et les représentations des participants ne sont pas comparées. Peut-être que ces subtilités méthodologiques expliquent la différence entre les conclusions de ces deux recherches et celles de plusieurs autres. Mével et Tutiaux-Guillon (2013) remarquent que le débat en histoire ne possède pas d'intérêt didactique pour plusieurs enseignants français. Demers (2011 ; 2019) observe que certains enseignants croient que la méthode historienne peut nuire à l'apprentissage des connaissances et que la situation idéale serait plutôt l'apprentissage

de contenus par la présentation d'un récit neutralisé. Jeziorski (2017) détermine que les futurs enseignants français et québécois hésitent entre l'approche transmissive traditionnelle et l'approche transformatrice critique, mais que la prégnance du paradigme positiviste dans les écoles l'emporte.

Observons plus en détail les conclusions de deux recherches qui déterminent que les perspectives des enseignants relèvent davantage du paradigme positiviste de l'enseignement et que cela contribue à l'effacement ou à la neutralisation des enjeux controversés.

Tutiaux-Guillon (2015) articule ses données à celles de plusieurs étudiants aux études supérieures et remarque que les futurs enseignants disent adhérer aux finalités critiques des questions socialement vives, mais qu'ils n'envisagent pas de les utiliser dans leur pratique et qu'ils privilégient plutôt une approche transmissive de savoirs stables. Ils seraient favorables aux débats seulement si les questions peuvent être choisies afin d'éviter les débordements et uniquement après que les élèves aient accumulé suffisamment de connaissances pour appuyer leurs opinions. L'auteure indique par ailleurs que la compréhension qu'ont les futurs enseignants des questions socialement vives est limitée bien qu'ils aient assisté à plusieurs séances de formation sur celles-ci pendant leurs études. Les participants les caractérisent par la sensibilité, les préjugés, les opinions, les émotions, etc. Ils évoquent le clivage social qu'elles causent, mais pas les débats scientifiques. Ils supposent aussi que les questions socialement vives peuvent être résolues par une démarche objective ou une maîtrise des connaissances.

Une recherche de Dahlgren, Humphries et Washington (2014) confirme aussi le paradigme positiviste dans les perspectives des futurs enseignants, mais aussi une reconnaissance que la meilleure approche envers les enjeux controversés est la problématisation. Ils analysent les représentations et la pratique de huit étudiants à la formation des maitres issus de deux différents établissements d'études universitaires situés respectivement à New York et en Floride. Les chercheurs tirent quatre conclusions. Premièrement, la neutralité équilibrée est favorisée par les futurs enseignants qui préfèrent présenter de manière objective les différentes perspectives, mais aussi s'effacer des subséquentes discussions avec les élèves et éviter de divulguer leurs propres opinions. Deuxièmement, les participants insistent sur l'exactitude des connaissances dont le

propos est la rectification des ignorances. Les divergences d'opinions seraient causées par l'esprit borné des personnes et l'acquisition d'un bagage de connaissances factuelles actualiserait les perspectives. Cette posture suppose que les élèves sont ignares devant les enjeux controversés et que les enseignants doivent les tirer de cet embarras. Troisièmement, l'objectivité décidée est promue par les futurs enseignants. Ils considèrent que les faits ont préséance sur les opinions. Leur intention est de munir les élèves de connaissances factuelles sur un enjeu controversé pour cultiver l'ouverture d'esprit et prioriser l'objectivité aux arguments et aux opinions. Quatrièmement, les participants expriment un dévouement prudent. C'est-à-dire que, bien qu'ils trouvent que le traitement des enjeux controversés est une approche risquée, ils reconnaissent que c'est l'approche souhaitable.

Les auteurs pensent que ces conclusions, surtout la dernière, démontrent que les futurs enseignants veulent enseigner avec les enjeux controversés et qu'ils trouveront des façons de le faire même si le contexte n'est parfois pas idéal. En observant les résultats, nous sommes plus prudents. Certes, les représentations des enseignants envers les enjeux controversés et la discussion sont positives. Nous voyons tout de même les mêmes tendances que dans la recherche de Tutiaux-Guillon. Encore une fois, la compréhension qu'ont les participants des enjeux controversés est limitée. Certains pensent que ce sont des questions mal comprises que l'épreuve des faits peut résoudre. Puis, l'importance des connaissances est frappante. Cela confirme plutôt pour nous la prégnance du paradigme positiviste traditionnel dans leurs représentations.

Enfin, les travaux de ces différents chercheurs nous permettent de conclure que, dans de multiples contextes, les enseignants et les futurs enseignants d'histoire et des autres sciences sociales hésitent entre le paradigme positiviste et le paradigme critique. Néanmoins, ils tendent à se ranger derrière l'approche transmissive ce qui entraîne l'effacement ou la neutralisation des enjeux controversés. Le paradigme positiviste traditionnel est persistant dans les représentations individuelles et collectives des enseignants. Voyons maintenant pour quelles raisons directes certains enseignants problématissent, neutralisent ou effacent les enjeux controversés.



### *La réponse aux lacunes des élèves*

Sans contredit, la recherche montre que la majorité des enseignants tentent de combler les lacunes qu'ils perçoivent chez les élèves. Néanmoins, la compréhension de ces lacunes varie dans leurs perspectives. Cela entraîne alors l'effacement, la neutralisation ou (rarement) la problématisation des controverses historiques et sociales dans l'espace scolaire. Nous observons quelques tendances dans les résultats de différentes recherches, soit la volonté de remédier au manque de connaissances des élèves, de contribuer à leur éducation morale et de cultiver leurs compétences citoyennes.

Nous avons déjà vu que les enseignants accordent une importance particulière à la réussite des élèves aux épreuves uniformes et aux examens d'admission postsecondaires (Demers, 2011 ; Hess, 2008 ; Misco, 2011 ; 2013 ; 2014 ; Misco, Kuwabara, Ogawa et Lyons, 2018 ; Misco et Tseng, 2018). Cette propension entraîne souvent la neutralisation des controverses qui sont alors intégrées au récit normalisé ou l'évitement des enjeux lorsqu'ils ne figurent pas dans les connaissances essentielles à la réussite.

Parfois, les enseignants souhaitent combler le manque de connaissances des élèves dans un propos plus moralisateur. Considérons l'exemple de la Lettonie par le travail de Misco (2010). On sait déjà que plusieurs enseignants lettons évitent le traitement de l'Holocauste pour des raisons liées à la mémoire collective et à la pression normative. Certains choisissent toutefois d'utiliser le curriculum proposé par le *Teaching the Holocauste in Latvian Schools Project*. Des enseignants parmi ceux-ci disent le faire pour infuser les élèves de connaissances factuelles afin de prévenir leur adhésion à des perspectives odieuses. Plusieurs élèves lettons ne sont pas familiers avec l'Holocauste. D'autres, même s'ils ne forment pas la majorité, adoptent une posture antisémite et négationniste. Certains demandent d'éviter la problématique qu'ils considèrent comme fictive. Des élèves seraient même arrivés en classe avec des documents niant le génocide de la population juive pour justifier leur prise de position. Les enseignants visent donc à corriger ces impressions par l'accumulation de connaissances. D'autre part, le chercheur note que les enseignants soulignent le manque de compétences de leurs élèves. Pour certains, ils ne possèdent pas d'aptitudes en communication, ne sont pas assez avancés dans leurs

apprentissages, ne lisent pas à un niveau d'efficacité suffisant, sont distraits, etc. Néanmoins, les participants ne voient pas cela comme une opportunité d'améliorer ces savoir-faire, mais comme des obstacles au traitement de la controverse.

Le cas de la Pologne se compare bien à celui de la Lettonie. Nous avons déjà expliqué que les batailles mémorielles sur la Deuxième Guerre mondiale et la tolérance sociale de l'antisémitisme embêtent le traitement scolaire de l'Holocauste. Dans ce contexte, Gross (2013) étudie les motivations des enseignants polonais qui se consacrent malgré tout à cet enjeu controversé. Elle analyse des notes de terrain recueillies pendant une formation sur l'enseignement de l'Holocauste ainsi que les réponses des participants à un questionnaire puis des suivis transmis par courriel. Les résultats pointent, entre autres, vers la réponse aux lacunes des élèves comme motivation. Plusieurs enseignants souhaitent normaliser le fait juif en Pologne. Ils indiquent que les élèves considèrent l'homogénéité catholique comme normale. Toutefois, la récente disparition physique et mémorielle des Juifs dans l'espace polonais est plutôt anormale puisque les deux peuples ont cohabité pendant plusieurs siècles. En outre, une forte proportion des participants souhaite combler le manque de connaissances factuelles des élèves pour faire émerger la vérité et pour assurer la survie de la mémoire, mais aussi pour transmettre des leçons morales universelles et développer la tolérance. Les participants révèlent à l'auteure que les élèves ont des connaissances antisémites stéréotypées et des attitudes négatives envers les Juifs. Un enseignant indique par exemple que les élèves croient que les Juifs sont responsables de la mort du Christ et qu'ils sont des radins qui reviendront en Pologne voler leurs terres.

Enfin, ces enseignants étudiés par Misco (2010) et ceux étudiés par Gross (2013) planifient introduire l'Holocauste dans leurs classes, mais on ignore comment ils procéderont et même s'ils le feront. Les enseignants lettons et polonais prévoient-ils combler le manque de connaissances des élèves par les outils critiques de la méthode historique ? Les enseignants polonais prévoient-ils de développer la tolérance des élèves par la discussion ? On ne le sait pas. Néanmoins, tant pour le cas de la Lettonie que pour celui de la Pologne, il importe de considérer la mise en garde de Legardez (2006) contre les visées moralisatrices du traitement des questions socialement vives. L'enseignant ne doit pas dicter aux élèves ce qu'ils doivent penser ou faire

(Mével et Tutiaux-Guillon, 2013). Nous avons expliqué dans le cadre conceptuel ce risque de la dérive normative.

Certains souhaitent plutôt cultiver les compétences citoyennes des élèves. C'est le cas des étudiants à la formation des maîtres rencontrés par Misco et Patterson (2007). Ces futurs enseignants, dont nous avons déjà parlé, reconnaissent que différents facteurs contextuels, comme la liberté académique limitée par la pression normative, favorisent davantage l'adoption du paradigme positiviste. Néanmoins, une forte majorité maintient l'intention d'introduire les enjeux controversés. Ils affirment d'ailleurs que leur problématisation se greffe à la mission éducative de l'école. Ils adhèrent aux principes selon lesquels le traitement scolaire de la controverse permettrait la tenue de discussions et d'activités contribuant au développement de compétences citoyennes comme l'esprit critique.

Nous ne savons pas si ces étudiants à la formation des maîtres respecteront leurs engagements de formation citoyenne. Ces résultats sont tout de même révélateurs, car les participants appuient le traitement des enjeux controversés sur autre chose que l'accumulation de connaissances et la moralisation. Du reste, des enseignants à la pratique exemplaire rencontrés par Hess (2009) affirment mettre cela en application. Les trois participants disent problématiser les enjeux politiques controversés afin de développer les compétences discursives, délibératives et critiques des élèves dans une optique de formation citoyenne. Nous explorons les spécificités de leurs pratiques plus loin dans ce travail.

### ***Les réactions émotives des enseignants***

Comme pour la réponse aux lacunes des élèves, les réactions émotives des enseignants varient et peuvent entraîner l'effacement, la neutralisation ou la problématisation des enjeux historiques socialement controversés. Des recherches considèrent les sensibilités des enseignants devant le traitement scolaire des questions vives. Elles articulent différentes composantes comme les aspirations personnelles, l'inconfort émotif et la crainte de représailles.

Nous avons dit plus haut que les enseignants consultés par Gross (2013) choisissent de traiter de l'Holocauste afin de remédier au manque de connaissances factuelles des élèves pour assurer la survie de la mémoire, transmettre des leçons morales universelles et développer la tolérance. Néanmoins, la chercheuse remarque que les enseignants le font aussi pour des raisons personnelles. Pour une proportion considérable des participants, une histoire familiale ou un souvenir fut l'élément déclencheur de cette entreprise. En outre, une autre considérable proportion des participants éprouve le besoin de combler un vide. C'est-à-dire que les enseignants visent la restauration identitaire par la réanimation de la mémoire collective oubliée. Somme toute, nous tissons, encore une fois, un lien avec le travail de Lanoix (2019) qui observe que la nation occupe une place centrale dans les représentations des enseignants québécois. Ici, une hypothèse similaire peut être considérée. Les enseignants polonais ressentent envers la nation une obligation de réparer la mémoire collective, mais aussi de la préserver.

Les émotions influencent aussi la façon dont des enseignants chypriotes grecs traitent des enjeux controversés. Zembylas et Kambani (2012) étudient les perceptions et les émotions de 18 enseignants sur les enjeux controversés comme approche pédagogique en histoire. Ils constatent d'abord que les personnes rencontrées ne sont pas familières avec cette pratique. Comme dans plusieurs contextes, l'enseignement de l'histoire dans les écoles grecques de Chypre témoigne d'un ancrage dans le paradigme positiviste. En d'autres termes, on met surtout l'accent sur l'acquisition de connaissances factuelles et sur la promotion de l'identité nationale. La majorité des participants ne croit pas que le traitement des questions vives du passé puisse donner forme à l'approche pédagogique principale. Ils insistent sur la préséance des faits. D'autre part, les chercheurs notent que les enseignants reconnaissent leur propre inconfort émotif envers les enjeux controversés. Bien que tous disent être ouverts à leur introduction dans l'espace scolaire, tant que l'approche centrale reste la transmission des connaissances, ils s'opposent à leur mise en pratique dans le contexte chypriote. La situation politique sur cette île méditerranéenne d'Asie occidentale est très difficile. Chypre est divisée entre la population qui s'identifie comme grecque et celle qui s'identifie comme turque. La mémoire collective sur les stades d'occupation est animée par moult conflits non résolus. Les enseignants expriment donc de vifs sentiments tels que de la peur, de l'incertitude, de l'inconfort, etc. lorsqu'ils considèrent le traitement de questions sensibles.

Les émotions vives des enseignants peuvent, certes, être liées au contexte social et politique comme dans le cas chypriote, mais elles peuvent aussi émaner des croyances religieuses et personnelles. C'est le cas de deux enseignantes observées par Hess (2004). L'une refuse de traiter d'avortement à cause de ses croyances religieuses alors que l'autre refuse de le faire à cause de ses fortes convictions politiques. La première, une enseignante résolument catholique, considère l'avortement comme un péché. Elle ne croit pas pouvoir outrepasser ses croyances en adoptant une posture objective quant à l'enjeu devant ses élèves. Elle ne veut pas non plus imposer sa perspective aux autres. La deuxième, une militante pour le droit à l'avortement, ne peut pas s'imaginer devoir endurer les perspectives de certains élèves qui s'opposent à ce droit qu'elle considère comme fondamental. Par conséquent, pour des raisons émotives liées à leurs croyances religieuses et personnelles, les deux enseignantes excluent la controverse.

Puis, les émotions des enseignants quant au traitement des enjeux controversés peuvent être exacerbées par la crainte de représailles sociales, professionnelles et légales. Pour les étudiants à la formation des maîtres rencontrés par Misco et Patterson (2007), les enjeux pertinents dans l'espace social sont souvent accompagnés d'une vivacité accrue dans les émotions collectives. Ils estiment que lorsque la distance n'est pas assez grande, les risques sont importants pour les enseignants. Les conséquences les inquiètent particulièrement. Pour certains, la peur d'offenser les collègues et les élèves ainsi que l'insécurité de l'emploi favorise l'autocensure. Des participants indiquent d'ailleurs que ces craintes sont amplifiées chez les futurs enseignants.

Des chercheurs observent aussi des craintes de représailles en Asie où les enseignants ressentent la pression sociale de l'identité confucéenne (Misco, 2013 ; 2014 ; Misco et Tseng, 2018). À Taiwan, les futurs enseignants ressentent une pression sociale conservatrice, surtout de la part des parents (Misco et Tseng, 2018). Cela dit, c'est surtout la pression normative qui entraîne des émotions fortes chez les enseignants asiatiques. Considérons cet exemple. Lorsque nous avons exploré l'influence de la pression normative autoritaire sur le traitement des enjeux controversés, nous avons présenté les résultats du travail de Misco (2014) qui relèvent que les enseignants sud-coréens craignent les représailles légales à cause d'un système de dénonciation par les élèves. C'est une des raisons principales pour laquelle les enseignants choisissent de ne

pas aborder les enjeux controversés et qu'ils ne le feraient que si les questions étaient présentes dans le matériel didactique et que la posture à enseigner était explicitée.

### *La compétence enseignante*

La formation pourrait-elle permettre aux enseignants de dépasser le paradigme positiviste, de mieux cerner les besoins des élèves et d'apprivoiser leurs propres réactions émotives ? C'est possible. Quelques recherches montrent que la compétence enseignante a un impact significatif dans le traitement des enjeux controversés. Des recherches traitent de deux volets, soit l'expérience et la formation universitaire.

La recherche semble indiquer que l'expertise enseignante favorise non seulement le traitement, mais la problématisation de la controverse dans les classes d'histoire et des autres sciences sociales. En effet, souvenons-nous que les enseignants lettons les plus à l'aise avec l'Holocauste sont ceux qui arrivent en fin de carrière (Misco, 2010). Ils disent savoir comment manipuler les prescriptions curriculaires pour accorder l'importance souhaitée à l'enjeu. L'aisance dont ils font preuve favorise la problématisation de la controverse. Par ailleurs, dans deux publications sur l'expertise enseignante dont nous traiterons dans la deuxième portion de ce travail, Hess (2002 ; 2009) étudie le cas de quatre enseignants qui problématisent des enjeux politiques controversés. De ceux-ci, trois sont des praticiens chevronnés. Ils ont respectivement 33 ans, 22 ans et 17 ans d'expérience. Hung (2018) étudie aussi des enseignants qui travaillent avec la controverse. Trois ont respectivement 22 ans, 24 ans et 25 ans d'expérience. C'est ce travail que nous explorons maintenant.

La recherche semble aussi révéler que les études supérieures favorisent l'aisance des enseignants quant à la problématisation des enjeux controversés. Considérons plus en détail le travail de Hung (2018) qui s'intéresse précisément à l'effet de l'expérience, mais aussi de la formation enseignante sur la prise de décision pédagogique et le traitement des enjeux controversés. Comme nous venons de le mentionner, trois des six participants taiwanais cumulent une expérience significative. Cela dit, tous possèdent aussi, au minimum, des diplômes de deuxième cycle universitaire. Elle constate qu'ils créent les espaces et les

possibilités qui appuient la problématisation des questions vives de l'histoire et de l'actualité, une entreprise délicate dans le contexte taiwanais en raison de l'identité collective confucéenne et de la pression normative dont nous avons déjà parlé. Les enseignants naviguent aisément dans ce climat. Ils introduisent même subtilement des enjeux historiques et politiques sinueux. Un participant utilise par exemple le conte *La Dernière Classe* d'Alphonse Daudet qui porte sur l'occupation de l'Alsace par la Prusse pour introduire indirectement le vif enjeu des questions identitaires et relationnelles entre Taiwan et la Chine.

D'autre part, la chercheuse souligne que les approches créatives de trois des six participants sont en rupture avec la culture scolaire hégémonique taiwanaise qui repose surtout sur la pression normative curriculaire et la réussite d'épreuves uniformes. Ainsi, ces enseignants cultivent un espace libéral et sécuritaire où les élèves peuvent partager leurs pensées. Puis, ils s'assurent que les apprentissages dépassent les contraintes de la classe. Un enseignant encourage par exemple ses élèves à participer à la vie citoyenne et à mobiliser leurs apprentissages pour le faire. Nous observons que ces trois participants sont ceux qui possèdent davantage d'études universitaires. Deux terminent des programmes de troisième cycle et l'autre possède deux diplômes de deuxième cycle. Il est aussi intéressant de noter que ce sont les trois enseignants ayant le moins d'expérience professionnelle. Hung mentionne d'ailleurs que les deux doctorants se servent de leur expérience universitaire pour réfléchir à leur pratique.

Enfin, le travail de Hung montre que les enseignants taiwanais consultés cumulent expérience professionnelle et formation universitaire et sont à l'aise avec l'introduction des enjeux controversés dans l'espace scolaire, mais aussi avec leur problématisation. Il est intéressant de comparer ces résultats avec ceux obtenus par Misco et Tseng (2018). Ces derniers rencontrent des étudiants à la formation des maîtres qui sont également taiwanais. Comme nous l'avons mentionné à quelques reprises, ils affirment ne pas avoir l'intention de traiter des enjeux controversés pour des raisons liées à la pression culturelle confucéenne, la pression sociale et la pression normative. Ils choisissent de se conformer au paradigme positiviste de l'enseignement. Ce parallèle entre des enseignants chevronnés et débutants tous taiwanais est significatif. Néanmoins, la compétence enseignante ne peut à elle seule contribuer au traitement de la controverse. Il faut une alliance des différents facteurs contextuels. Rappelons que Tutiaux-

Guillon (2015) indique que plusieurs heures de formation sur les questions socialement vives ne contrebalancent pas la persistance du paradigme positiviste chez les futurs enseignants français observés. Par ailleurs, dans le cas des enseignants taiwanais étudiés par Hung, d'autres éléments contextuels constituent des facteurs d'influence positive. Ils travaillent dans des écoles libérales à la performance académique très élevée. Ils ont accès à beaucoup de ressources. Ils ont le support de l'administration, des parents et de la communauté. Certes, nous constatons depuis le début de ce chapitre que tous ces facteurs sont déterminants pour le traitement des enjeux controversés. Les conclusions sur la compétence enseignante ne doivent quand même pas être négligées. Elles se mêlent toutefois aux autres conclusions sur les forces contextuelles.

#### **4.1.4. Les perspectives individuelles et collectives des élèves**

Nous avons trouvé peu de recherches qui portent explicitement sur les perspectives individuelles et collectives des élèves. Certaines le font, mais à travers la voix des enseignants. Outre la mémoire collective, la pression normative et les perspectives des enseignants, nous croyons qu'il est possible de supposer que les perspectives des élèves constituent aussi un facteur d'influence. Voici ce que nous avons trouvé.

Le travail de Clark (2018) porte sur les perspectives des élèves quant à l'enseignement de l'histoire des peuples indigènes en Australie. Elle rencontre ainsi plusieurs élèves, mais aussi des enseignants et des responsables curriculaires. Ces entrevues lui permettent d'abord de constater que, tout comme les enseignants, les élèves reconnaissent l'importance du traitement scolaire de l'histoire des peuples indigènes. Cependant, les élèves s'opposent aux contenus et aux approches favorisées. Une enseignante explique en ce sens qu'ils détestent se faire raconter des demi-vérités et qu'ils préfèrent être exposés à des savoirs authentiques. Elle ajoute que les récits refroidis et sans risques ne les intéressent pas. La chercheuse indique que plusieurs élèves participants corroborent ces commentaires. Par exemple, un élève affirme que le traitement des conflits territoriaux vécus par les indigènes serait plus enrichissant que l'apprentissage systématique de banalités sur le quotidien de ces peuples à travers les époques. Une autre souligne qu'elle apprécie les discussions de groupe sur les questions indigènes. En outre, les élèves considèrent cette portion de l'histoire comme répétitive et ennuyeuse. Ils ne veulent pas



incessamment accumuler des connaissances factuelles sur le passé. Ils veulent en explorer les complexités. Bref, les élèves rencontrés par Clark semblent favoriser une approche pédagogique critique plutôt que positiviste en ce qui concerne le traitement d'un passage difficile de l'histoire australienne.

Du reste, certains des élèves rencontrés par Misco (2013) semblent afficher une ouverture à la discussion sur des enjeux controversés, même si leur compréhension de ce que sont les enjeux controversés est plutôt naïve. Rappelons que ces élèves identifient des problèmes plutôt accessoires comme étant des enjeux controversés. Ils disent écouter et accepter la perspective présentée de manière dogmatique par l'enseignant, mais disent aussi en discuter plus librement avec leurs amis à l'extérieur de la classe.

Certes, les minces conclusions de ces deux publications sont les seules que nous avons trouvées qui abordent des élèves dans le propos de mieux comprendre leurs perspectives individuelles sur le traitement scolaire de la controverse. Elles semblent toutefois soulever l'intérêt des élèves pour un apprentissage critique de l'histoire.

#### **4.1.5. La conclusion partielle**

Nous avons vu dans cette partie que l'interaction entre les différentes composantes contextuelles peut entraîner l'effacement, la neutralisation ou la problématisation des enjeux controversés, mais que la dernière approche est plutôt rare. En ce sens, la mémoire collective et l'identité collective font habituellement obstacle à la problématisation des questions vives de l'histoire. Elles résistent à l'approche disciplinaire et protègent les mythes acceptés par la communauté. La pression normative autoritaire et de performance amplifie cette résistance. Encore, les perspectives individuelles et collectives des enseignants confirment la prégnance du paradigme positiviste en histoire. Finalement, chaque contexte étant manifestement unique, un curriculum universel pour le traitement des questions vives ne peut exister. Les recommandations varient aussi en fonction de l'espace social, culturel, politique, scolaire, etc. En ce sens, une articulation de tous les pôles du contexte est nécessaire pour favoriser la problématisation des enjeux

controversés. La prochaine partie traite ainsi des approches variées envers les enjeux controversés et de leurs effets sur les élèves.

## **4.2. Le traitement scolaire des enjeux controversés**

Nous venons de le voir, différents facteurs contextuels entraînent l’effacement, la neutralisation ou (rarement) la problématisation des enjeux controversés. Les experts qui appuient le traitement scolaire des questions vives favorisent leur problématisation, surtout par la discussion. Rappelons les précisions de Tutiaux-Guillon (2011) qui explique que les controverses ne peuvent se résoudre par les faits, les preuves et l’expérimentation. Les outils de la méthode historique ne peuvent ainsi trancher ces questions intellectuellement complexes pour lesquelles l’atteinte d’un consensus est improbable. Dans cette seconde partie de la présentation des résultats, nous proposons une synthèse des recherches qui portent sur la problématisation des enjeux historiques socialement controversés, mais aussi des questions vives issues des autres disciplines des sciences sociales. Cette portion du travail s’articule selon les points suivants : les pratiques discursives perçues et réelles, les effets des discussions, les caractéristiques d’une bonne discussion, l’expérience des élèves et les autres approches.

### **4.2.1. Les pratiques discursives perçues et réelles**

Dans le cadre conceptuel, nous avons vu que la discussion scolaire se caractérise par un échange de perspectives entre les élèves dans un but précis (Hess, 2009). Puis, nous le verrons plus loin, cette pratique langagière influence considérablement les apprentissages des élèves. Toutefois, plusieurs chercheurs remarquent une disparité importante entre les pratiques discursives perçues et réelles des enseignants.

Les enseignants rencontrés par Alvermann, O’Brien et Dillon (1990) définissent bien les caractéristiques d’une discussion efficace. Ils expliquent que les élèves doivent être au centre des échanges et que les enseignants doivent être des modérateurs, mais aussi que la discussion doit assurer un dialogue sur les faits et sur les perspectives, ce qui permet aux élèves de comprendre qu’il existe parfois plusieurs solutions à un problème. Toutefois, la pratique

observée correspond rarement à cette définition. Les enseignants sont davantage préoccupés par la transmission dite nécessaire de connaissances factuelles et par la gestion de classe.

Panissal, Jeziorski et Legardez (2016) observent quelque chose de similaire dans la pratique d'une enseignante française. Elle annonce un débat à ces élèves, mais propose plutôt un cours magistral. Pour les auteurs, cela relève d'une tension entre le paradigme positiviste et le paradigme transformateur-critique. En effet, nous l'avons vu, l'enseignement transmissif est persistant dans l'espace scolaire.

Certes, les discussions sont rares. C'est ce que note Reisman (2015). La chercheuse observe la pratique de cinq enseignants volontaires participant à un projet d'intervention curriculaire qui s'appuie sur la lecture disciplinaire historienne. La chercheuse cherche dans des leçons filmées l'occurrence spontanée de discussions dans la classe. Elle relève toutefois que c'est un enseignement positiviste qui persiste. Elle accuse entre autres la monopolisation de l'espace par les enseignants comme facteur qui empêche les discussions de s'installer dans la classe. C'est une composante que nous verrons plus loin.

#### **4.2.2. Les effets de la discussion**

Une foule de chercheurs observent les effets des discussions scolaires portant sur des enjeux controversés sur les savoir-faire, les savoir-être et les savoir-dire des élèves. Nous organisons ces effets en trois catégories, soit les habiletés intellectuelles, les compétences citoyennes et les connaissances.

##### ***Les habiletés intellectuelles***

Kohlmeier (2006) considère les effets du séminaire socratique sur le développement de l'empathie historienne, ce que nous avons appelé la perspective dans le cadre conceptuel. Les élèves analysent des sources primaires en groupe par la discussion. La chercheuse note que ses élèves mobilisent progressivement plusieurs outils historiens et développent l'empathie nécessaire à la contextualisation en fonction de quatre critères. Premièrement, les élèves

reconnaissent les différences entre la période historique des sources et le présent. Deuxièmement, ils se montrent capables d'une lecture critique en distinguant les perspectives adoptées par les auteurs. Troisièmement, les élèves endossent avec plus d'aisance leur interprétation de ces perspectives, car ils s'efforcent de maîtriser la notion de distance qui les sépare des sources. Quatrièmement, les élèves mobilisent des éléments de preuve dans les sources ainsi que dans leurs connaissances antérieures pour appuyer leurs interprétations. Bref, la discussion enrichit l'interprétation des élèves et elle favorise subséquemment le développement de l'empathie historique.

Le Marec, Doussot et Vézier (2009), chercheurs pour le Centre de recherche en éducation de Nantes (CREN), observent aussi un développement des savoir-faire historiens par la problématisation et le débat chez des élèves d'âge primaire. Bien que leurs travaux ne portent pas en tous points sur les questions socialement vives, les résultats obtenus sont pertinents pour le rôle de la discussion dans le développement des habiletés intellectuelles en histoire. Premièrement, les chercheurs estiment que le renouvellement (nécessaire) du processus de mise en texte des savoirs, la construction du récit, peut se faire par le débat, dans la mesure où cet exercice enrichit le registre explicatif des élèves. En ce sens, plus les échanges progressent, plus on observe une mise en tension des facteurs explicatifs par les participants. Puis, cette négociation se traduit dans la mise à l'écrit, soit dans les récits produits subséquemment par les élèves. Deuxièmement, les chercheurs observent que des outils de la méthode historique sont mobilisés pendant les discussions. D'abord, ils notent que l'enseignante et ses élèves utilisent spontanément le jeu de rôle, ce qu'ils associent à un comportement typiquement historien. Les participants articulent la distance, ce que nous avons appelé la perspective dans le cadre conceptuel et ce que Kolhmeier (2006) appelle l'empathie, en s'imaginant les intentions des personnages et leurs contextes. Par ces simulations, l'enseignante amène ses élèves à réfléchir à la distance entre ce que l'humain est aujourd'hui et ce qu'il était dans le passé. Elle les arme ainsi contre le présentisme (Wineburg, 2001). Autrement, les élèves mobilisent la preuve pour critiquer les propositions de leurs pairs. L'enseignante les invite à dresser une liste de leurs interprétations puis à en débattre. Ainsi, les perspectives des apprenants se raffinent. Bref, le débat en histoire est une pratique langagière qui peut contribuer à la pensée historique et par conséquent au développement d'habiletés intellectuelles critiques.

Néanmoins, un travail de Le Marec et Vézier (2006) relève que les élèves cherchent ce qui fait consensus. Les élèves participants étudient la contrainte et le consentement des soldats français pendant la Grande Guerre. Ils analysent un corpus de documents (sources primaires et textes historiens), illustrent leur conception de la violence sur une affiche, débattent collectivement de leurs interprétations et produisent un texte d'opinion. Pendant le débat, les élèves insistent sur la détermination de la bonne réponse. Les chercheurs concluent que la propension des élèves à s'efforcer de trouver un compromis acceptable pour le groupe est motivée par la mise en texte attendue du savoir, soit la production d'un récit composé d'arguments valides et recevables. Les élèves se trouvent assommés par ce carcan positiviste. Le récit dresse en obstacle à la reconnaissance du fait que les multiples perspectives sont parfois impossibles à réconcilier. Bien que les productions des élèves se situent dans un cadre consensuel, les élèves déploient une variété d'approches pour argumenter la perspective adoptée (Le Marec et Vézier, 2006). Plusieurs chercheurs corroborent ce constat et affirment que la discussion scolaire permet le développement des habiletés argumentatives. Considérons-les maintenant.

Kuhn et Crowell (2011) observent le développement du registre argumentatif des élèves par une étude longitudinale d'une durée de trois ans avec des adolescents étatsuniens. Deux groupes assistent à des leçons scolaires de philosophie pendant lesquelles ils considèrent différents enjeux. Outre la rédaction initiale d'un essai, l'approche pédagogique vécue par les deux groupes est différente. Le groupe expérimental travaille quatre enjeux par année au moyen de discussions qui s'opèrent à différentes échelles. Leurs échanges portent aussi sur l'évaluation des gestes argumentatifs posés. Chaque situation d'apprentissage se boucle par la production d'un essai individuel. Le groupe contrôle assiste à des leçons plus traditionnelles. Les élèves considèrent plus d'enjeux et rédigent davantage d'essais que leurs pairs. Les chercheuses relèvent des différences importantes entre les deux groupes. Elles consignent la fréquence et évaluent la qualité des arguments qu'elles organisent en quatre catégories : les non-arguments, les arguments unilatéraux (propositions positives qui appuient sa perspective personnelle), les arguments bilatéraux (propositions négatives qui se dressent contre les perspectives adverses) et les arguments intégrés (propositions négatives envers sa perspective personnelle et propositions positives envers les perspectives adverses). Les rédactions initiales comportent des arguments de la même fréquence et de la même qualité. Toutefois, l'écart se creuse

progressivement. La mobilisation d'arguments bilatéraux augmente chez les élèves du groupe expérimental alors qu'elle stagne chez les élèves du groupe contrôle. Les élèves du groupe expérimental sont aussi les seuls à mobiliser des arguments intégrés. Somme toute, au terme de la troisième année, les arguments de ces élèves sont nettement plus nombreux, mais aussi plus sophistiqués. Pour les chercheuses, ces résultats confirment qu'une intervention ciblée favorise le développement du registre argumentatif des élèves.

Ces résultats corroborent une étude précédente de Kuhn, mais avec Udell (2003). Les chercheuses concluent aussi que les compétences argumentatives des élèves se développent par la discussion entre pairs. Les participants utilisent plus d'arguments sophistiqués, mais surtout moins d'arguments inefficaces. Autrement, Avery, Levy et Simmons (2014) confirment aussi les résultats obtenus par Kuhn et Crowell (2011). Ils comparent les apprentissages d'élèves qui discutent selon le modèle de la controverse académique structurée (Johnson et Johnson, 1979) que nous avons présentée dans le cadre conceptuel avec les apprentissages d'élèves de groupes contrôles. Ils observent que la discussion favorise le développement d'habiletés permettant la prise de perspective. Les élèves du groupe expérimental mobilisent plus d'arguments, mais sont aussi capables d'identifier des arguments valides pour la position adverse. Johnson et Johnson (1985) avaient aussi conclu que les élèves exposés à des débats sur des enjeux controversés incorporent plus facilement les propositions de leurs opposants dans leurs argumentaires, mais aussi que les élèves réévaluent leurs perspectives.

Certes, les registres explicatif et argumentatif des élèves se consolident par la discussion de controverses. En outre, cette approche pédagogique favorise aussi la réévaluation des perspectives. C'est en effet l'une des conclusions principales du travail mené par Avery, Levy et Simmons (2013) qui utilisent certaines des données du *Deliberating in a Democracy Project*, une initiative internationale impliquant des milliers d'élèves et des centaines d'enseignants. Ils déterminent que les élèves qui participent à des délibérations scolaires apprennent que leurs perspectives sont mobiles. En échangeant avec leurs pairs, ils considèrent les perspectives des autres et réévaluent parfois leurs positions.

Cela résonne aussi dans les observations de Goldberg, Schwartz et Porat (2011). Les chercheurs constatent que la mobilisation des outils de la méthode historique et de la discussion entraîne des changements dans les perspectives adoptées par les élèves. Deux groupes traitent de la politique du *Melting Pot* en Israël. L'un considère les multiples perspectives par l'approche traditionnelle transmissive qui s'appuie sur le manuel. L'autre le fait par l'utilisation de la méthode historique et de la discussion en petits groupes. Les chercheurs observent davantage de variations dans les interprétations des élèves du groupe expérimental. Néanmoins, nous avons déjà présenté les conclusions de Goldberg (2013) qui, avec les mêmes données, conclut que les élèves se servent surtout des outils de la méthode historique pendant les discussions pour se porter à la défense de leurs communautés respectives. Toutefois, l'occurrence plus élevée de la réévaluation des perspectives dans le groupe expérimental est tout de même significative. Les auteurs interprètent cela comme un relâchement de l'emprise de la mémoire collective. Comme nous l'avons vu dans la première partie, la mémoire collective tenace peut être un obstacle pour le traitement des enjeux controversés. Il semble que le traitement des enjeux controversés par la discussion puisse aider.

Somme toute, les recherches indiquent que la discussion contribue au développement de multiples habiletés intellectuelles chez les élèves telles que la méthode historique, le registre argumentatif et la réévaluation des perspectives.

### ***Les compétences citoyennes***

Outre les habiletés intellectuelles, la discussion favorise le développement de compétences que nous catégorisons comme citoyennes. C'est-à-dire qu'elles contribuent à un ensemble de savoir-faire et de savoir-être qui préparent les élèves pour la participation à la démocratie délibérative. Il est ici question de la tolérance et des habiletés discursives.

Différents chercheurs établissent depuis quelques décennies que la discussion scolaire augmente la tolérance des élèves, soit la volonté de reconnaître ou d'étendre des droits importants et significatifs à des personnes qui sont différentes (Avery, 1989). Breslin (1982) observe cet effet de la discussion en Irlande du Nord qui, nous le rappelons, est le théâtre de violences soulevées

par la vive polarisation entre deux communautés adverses, surtout vers la fin du 20<sup>e</sup> siècle. La chercheuse note malgré tout que des discussions sur des enjeux controversés entre élèves favorisent le raisonnement moral et la tolérance. C'est d'ailleurs dans un secteur affligé par la plus grande violence qu'elle relève les progrès les plus importants.

Certes, le contact avec les autres, ces étrangers de qui nous sommes différents, est crucial. C'est ce qu'explique Parker (2010). L'auteur soutient que la discussion cultive la camaraderie politique, qu'il définit comme ayant en son centre l'équité, car les membres d'une communauté sont liés par les problèmes qu'ils doivent affronter ensemble. Cela dit, développer la tolérance des élèves s'avère plus difficile lorsque l'accès à l'autre n'est pas assuré par l'espace scolaire. McAvoy, Hess et Kawashima-Ginsberg (2014) observent cette situation aux États-Unis dans des écoles politiquement homogènes. Néanmoins, un des enseignants dont la pratique est étudiée par les chercheuses expose ses élèves aux perspectives adverses de différentes façons lors de discussion. Nous en donnons des détails plus loin. Il tente ainsi d'amener ses élèves à être plus tolérants.

Les discussions favorisent aussi les habiletés discursives. Un travail de Johnson et Johnson (1985) mené aux États-Unis manifeste ces retombées des discussions qui engagent des élèves dont les opinions sont incompatibles. Les chercheurs mesurent les effets de telles interactions scolaires contre deux autres approches dans des groupes contrôles. Ils observent une plus grande aisance délibérative. Notons que certains des élèves participants sont caractérisés par les chercheurs comme étant académiquement handicapés ou en grande difficulté comportementale. Une anticipation de conséquences fâcheuses par l'expérience de la discussion serait donc à propos. Ces élèves singuliers pourraient se sentir rejetés par leurs pairs ou humiliés par les connaissances et les compétences des autres. Les chercheurs observent pourtant le contraire. Les élèves, dont les élèves en difficulté, ressentent le support de leurs pairs, apprécient leurs pairs, apprécient la discussion et manifestent une forte estime personnelle. Sur ce dernier point, les participants expriment un fort sentiment de réussite académique après les discussions. Les chercheurs accordent ces effets aux relations authentiques qui se développent lors de discussion, car les élèves interagissent davantage que par le travail individuel.



Des conclusions similaires sont tirées dans un travail plus récent mené par Avery, Levy et Simmons (2013) dont nous avons déjà donné les détails. Les élèves consultés par les trois chercheuses expliquent qu'ils se sentent écoutés et respectés par leurs pairs et qu'ils ont confiance en la validité de leurs opinions. Néanmoins, d'autres observations apportent une nuance à ces résultats. Deux élèves révèlent à Hess et Posselt (2002) que la discussion ne favorise pas nécessairement l'estime des participants. Bien que la première apprécie l'exercice, elle préfère échanger avec des élèves de son niveau, car elle se sent intimidée par les élèves plus forts. La deuxième est complètement dévastée par la discussion et embarrassée par ses pairs qu'elle qualifie de méchants. Nous traitons de ce cas particulier plus loin. Cela dit, les chercheuses remarquent tout de même un développement des habiletés discursives, dont une augmentation de la participation et un enrichissement des habiletés verbales, même chez la deuxième élève.

### ***Les connaissances***

Alongi, Heddy et Sinatra (2016) mesurent les effets de l'approche transformatrice-critique en enseignement de l'histoire sur le changement conceptuel d'adolescents étatsuniens. Les participants étudient différents concepts politiques controversés (liberté, pouvoir, fédéralisme, etc.) selon la séquence suivante : l'enseignante modélise la réflexion conceptuelle ; les élèves sont invités à relever les occurrences du concept en classe ; les élèves sont invités à mobiliser le concept en dehors de la classe (films, télévision, discussions familiales) ; les élèves produisent une réflexion écrite sur leurs réflexions conceptuelles ; les élèves discutent quotidiennement de leurs réflexions conceptuelles, soit en dyade, en petits groupes ou avec la classe entière. Les chercheurs sondent et rencontrent les participants puis déterminent, en comparant les résultats à ceux du groupe contrôle, que les élèves exposés à l'approche transformatrice-critique ont une compréhension plus avancée et plus nuancée des concepts étudiés, mais aussi qu'ils les mobilisent au-delà de l'espace scolaire. Bien que les chercheurs n'attribuent pas ces résultats à la discussion seule, mais à l'intervention entière, ces résultats montrent que l'approche transformatrice-critique favorise le développement conceptuel des élèves.

Les effets de la discussion sur les apprentissages sont toutefois confirmés par d'autres. Les élèves étudiés par Johnson et Johnson (1985) affichent une forte curiosité intellectuelle. Ils cherchent activement à développer leurs connaissances sur la question travaillée. En outre, les élèves internationaux du *Deliberating in a Democracy Project* (Avery, Levy et Simmons, 2013) montrent une meilleure compréhension des enjeux discutés.

#### **4.2.3. Les caractéristiques d'une bonne discussion**

Pour favoriser le développement des habiletés intellectuelles, des compétences citoyennes et des connaissances, la discussion doit se réaliser selon certains principes. Dans cette perspective, Hess (2002 ; 2009) s'intéresse à la pratique enseignante exemplaire. Elle analyse des données obtenues dans de précédents travaux et tire différentes conclusions quant à la pratique efficace lors de discussion sur des enjeux controversés. Ici, nous articulons ses résultats à ceux d'autres chercheurs pour traiter de la structure de la discussion et de la posture de l'enseignant.

##### ***La dévolution aux élèves***

Les quatre enseignants sur lesquels portent les travaux de Hess (2002 ; 2009) estiment que la discussion doit être dévolue aux élèves. C'est-à-dire qu'ils doivent leur céder certains pouvoirs et certaines responsabilités. Par exemple, ces enseignants impliquent leurs élèves dans l'élaboration du protocole de la discussion. Cette approche les engage dans le respect des consignes, car elles représentent la volonté collective. Autrement, les enseignants s'effacent lors des discussions et encouragent les élèves à s'adresser les uns aux autres. Les élèves doivent voir la discussion comme étant leur forum pour qu'ils puissent exprimer leurs opinions.

Wineburg et Wilson (2001) présentent un bon exemple de cette dévolution. Ils observent un groupe d'adolescents étatsuniens participer à une simulation de débat historique entre des rebelles et des loyalistes sur la taxation des Treize colonies par le gouvernement britannique. La discussion est en tous points le forum des élèves. L'enseignante est complètement effacée. Seuls, les élèves appuient leur argumentation sur des sources primaires et ils articulent la

perspective historienne. Le développement des habiletés intellectuelles est caractéristique de ce que nous avons présenté plus haut.

Pour illustrer l'importance de la dévolution aux élèves, comparons deux différentes recherches. Jahr, Hempel et Heinz (2016) observent les manifestations scolaires du consensus de Beutelsbach et comparent la pratique de deux enseignants allemands. Les chercheurs concluent que le traitement des enjeux controversés varie en fonction du cadre dans lequel il s'opère et que la dévolution de la situation aux élèves favorise l'introduction de la controverse. Dans la première situation observée, la discussion est centrée sur l'enseignante. Les échanges se caractérisent par l'effet du rebond : l'enseignante questionne les élèves et réplique à chacune de leurs réponses. Ce cadre limite l'espace accordé aux perspectives des élèves. La controverse ne s'installe donc pas. Dans la deuxième situation observée, la discussion est centrée sur les élèves. L'enseignant est complètement effacé. Ce sont les élèves qui entreprennent la discussion et qui en assument la modération. La controverse s'installe rapidement et l'enseignant la laisse se déployer.

Panissal, Jeziorski et Legardez (2016) observent sensiblement la même chose dans l'approche de deux enseignantes françaises. La première intervient peu dans le débat. Ses contributions sont surtout au service de la régulation. Les échanges se font principalement entre les élèves. Progressivement, elle tente de les amener vers une démarche critique en les questionnant et en les invitant à partager leurs opinions. Elle forge un espace propice à l'installation de la controverse. La deuxième enseignante intervient beaucoup. Elle prend la parole après chacune des propositions des élèves. En outre, elle se heurte à des problèmes de gestion de classe, car les élèves discutent entre eux. Certains débattent même de la question étudiée, mais l'enseignante les ramène à l'ordre. Elle « maintient les élèves dans une dépendance à l'enseignant » (p. 11). Enfin, bien que les chercheurs soulignent certaines imperfections dans la pratique de la première enseignante, son approche est propice au traitement des questions vives, car elle permet à la controverse de s'installer entre les élèves.

En outre, toute discussion part d'un problème qui doit être construit. Rappelons ce que nous avons expliqué dans le cadre conceptuel. Pour que la problématisation favorise la déconstruction

des représentations initiales et qu'elle soutienne l'apprentissage, elle doit aussi être dévolue aux élèves (Barton et Levstik, 2004 ; Doussot, 2018 ; Doussot et Vézier, 2016 ; Mével et Tutiaux-Guillon, 2013). Dans cette perspective, le processus de construction du problème qui précède la discussion devrait aussi appartenir aux élèves. C'est exactement ce que fait une enseignante du primaire dont la pratique est étudiée par Dion-Routhier (2018). Elle charge ses élèves de déterminer une question socialement vive à laquelle ils souhaitent répondre et ces derniers procèdent à une démarche d'enquête et de discussions pour le faire. La chercheuse relève plusieurs effets chez les élèves au terme de l'expérience. Les connaissances acquises dépassent largement les objectifs de formation. Les apprentissages réalisés sont pluridisciplinaires. Les habiletés intellectuelles et les compétences citoyennes des élèves se développent. Bref, la discussion ainsi que la construction de son problème méritent d'être dévolues aux élèves.

### ***La liberté des positions***

Nous avons présenté plus tôt certaines composantes du travail de Johnson et Johnson (1985). Les chercheurs comparent les effets de deux pratiques délibératives avec une forme d'enseignement plus traditionnelle. Des élèves sont répartis dans trois groupes différents. Rappelons que certains sont qualifiés par les chercheurs comme étant académiquement handicapés ou en grande difficulté comportementale. Dans le premier groupe, les élèves échangent avec des pairs qui ne partagent pas leurs perspectives. Dans le deuxième groupe, les élèves délibèrent en fonction de perspectives assignées. Dans le troisième groupe, les élèves étudient individuellement du matériel qui présente les différentes perspectives. Bien que les deux approches délibératives surpassent l'approche individuelle, le premier groupe surclasse les deux autres à l'égard des retombées positives sur les savoir-faire, les savoir-agir et les savoir-dire des élèves. Nous avons déjà résumé ces effets. Pour les chercheurs, les mérites de la première approche reposent sur la dimension controversée de la discussion. Échanger avec des personnes qui proposent des idées contraires aux nôtres favorise l'ouverture d'esprit.

Les conclusions de Gronostay (2016) nuancent celles de Johnson et Johnson (2016). La chercheuse décrit les interventions argumentatives d'adolescents allemands pendant une discussion sur un enjeu controversé, alors que la position qu'ils doivent défendre leur a été

assignée. Elle organise les interventions argumentatives des élèves selon quatre modes du discours : l'argument, la co-construction, l'opposition et l'intégration. Elle fait les observations suivantes. Premièrement, plus de la moitié des interventions sont des oppositions. C'est-à-dire que la majorité des élèves contredisent, critiquent ou dénigrent les arguments des autres. Deuxièmement, les nouveaux arguments, soit ceux émis par le locuteur pour appuyer sa position, ne représentent que le quart des interventions. Troisièmement, seulement le dixième des interventions sont des intégrations. Peu d'élèves assimilent les arguments des autres pour les qualifier ou les valider. Quatrièmement, les élèves n'utilisent qu'occasionnellement les co-constructions pour lesquelles ils confirment, continuent ou élaborent les arguments des autres. Gronostay indique sur ce point que la prévalence de l'opposition et la rareté des intégrations sont typiques des discussions scolaires qui reposent sur la persuasion de positions assignées. Pour la chercheuse, ces résultats confirment que les discussions organisées selon ce modèle ne permettent pas la considération et la réévaluation des perspectives multiples et des valeurs conflictuelles et elles influencent le type de discours tenu par les élèves.

Bref, les observations de Johnson et Johnson montrent que la discussion avec des positions assignées entraîne moins de retombées positives que la discussion controversée avec les perspectives des élèves. Qui plus est, Gronostay (2016) remarque que les discussions avec des positions assignées ne semblent pas favoriser l'enrichissement du registre argumentatif des élèves contrairement à celles qui s'organisent selon les perspectives des élèves.

### ***La préparation à la discussion***

Panissal, Jeziorski et Legardez (2016) expliquent que le débat «est à la fois objet d'apprentissage (apprendre à débattre ensemble) et outil d'enseignement (un moyen d'enseigner un savoir)» (p. 12). Hess (2002) note à ce propos que les experts n'enseignent pas seulement par la discussion, mais aussi en fonction de celle-ci. La discussion n'est pas qu'un instrument mis à la disposition de l'apprentissage, mais une visée de formation. Les enseignants exemplaires qu'elle rencontre offrent à leurs élèves un encadrement pédagogique sur la forme de la discussion qui repose sur leurs habiletés discursives. Ils se préparent ainsi collectivement à vivre ces expériences d'interaction scolaire. Les enseignants donnent par exemple de la

rétroaction aux élèves sur leurs compétences. Autrement, en groupe, ils évaluent la discussion en posant un regard critique sur sa qualité et sur les améliorations nécessaires.

Du reste, ces enseignants experts rencontrés par Hess (2009) reconnaissent aussi l'importance de préparer le fond de la discussion pour atteindre les visées de formation. C'est pourquoi ils s'assurent que tous les participants se préparent efficacement. Les discussions reposent habituellement sur un corpus commun que tous doivent maîtriser. Les enseignants mettent alors des dispositifs en place pour s'en assurer.

Somme toute, les enseignants et les élèves doivent se préparer au fond et à la forme de la discussion. Hess (2009) explique que les enseignants et les élèves qui orchestrent méticuleusement la discussion sont ceux qui en tirent davantage profit. Elle admet que certaines discussions spontanées peuvent avoir de bons résultats, mais qu'elles reposent davantage sur les compétences déjà acquises des acteurs de la classe.

### ***La diversité des perspectives***

Hess (2009) analyse un important corpus de données sur une population dépassant le millier d'élèves afin de caractériser la diversité idéologique dans les écoles aux États-Unis. Elle tire des conclusions sur l'étendue et la cohérence des perspectives. D'abord, lorsque les élèves choisissent une affiliation politique, l'espace scolaire semble plutôt homogène. La chercheuse remarque pourtant qu'ils se montrent partisans de perspectives plurielles. Leurs opinions sont partagées sur plusieurs enjeux. Aussi, elle remarque que les élèves ne sont pas idéologiquement cohérents avec leurs affiliations politiques. Leurs idées ne correspondent pas toujours à celles du parti auquel ils s'associent. Donc, la diversité existe même dans les contextes d'apparence homogène.

D'autre part, avec ces mêmes données, Hess (2009) considère les effets de la diversité idéologique sur l'expérience et l'apprentissage des élèves. Ces derniers indiquent qu'ils apprécient écouter les opinions des autres, qu'ils sont à l'aise avec le partage de leurs perspectives et qu'ils comprennent avec plus de substance les enjeux étudiés. Dans un travail

précédent, Hess et Ganzler (2007) précisent aussi l'influence de la diversité idéologique sur la formation des élèves en comparant des classes qui sont homogènes ou non et qui utilisent la discussion ou non. Sans surprise, la classe aux perspectives multiples qui mobilise souvent la discussion normalise le débat et produit des élèves impliqués qui accordent de la valeur aux perspectives des autres. En outre, les chercheurs remarquent que les discussions tenues dans des espaces homogènes favorisent l'exclusion de perspectives sans trop de réflexion. Donc, pour éviter cela, il importe que les enseignants s'assurent d'exposer la diversité qui, comme Hess le montre, existe même dans les contextes qui semblent homogènes.

Pour considérer cette dernière proposition, considérons le travail de McAvoy, Hess et Kawashima-Ginsberg (2014) dont nous avons déjà brièvement parlé. Rappelons d'abord les propos de Parker (2010) qui explique que le contact avec les autres, ces personnes aux perspectives différentes, favorise le développement de la tolérance. Toutefois, comme les trois chercheuses le précisent dans leur travail, ce n'est pas chose facile dans une école idéologiquement homogène. Elles étudient néanmoins deux enseignants dont la pratique révèle certaines possibilités. Entre autres, ils manipulent la divulgation de leurs perspectives. Le premier partage ses idées qui sont les mêmes que celles de la communauté afin de la rassurer. Puis, cette posture lui permet de se faire avocat du diable lors des discussions avec ses élèves. Le deuxième ne divulgue pas ses opinions, car elles ne sont pas toujours en accord avec celles des élèves. Cela dit, il se fait aussi avocat du diable lors des débats. Les deux enseignants s'assurent ainsi que toutes les perspectives sont représentées.

Ces deux enseignants matérialisent en quelque sorte la typologie de Reinhardt (2016). Elle propose de manipuler la divulgation des perspectives enseignantes afin de pallier les obstacles liés à l'uniformité contextuelle. D'abord, lorsque le groupe est idéologiquement hétérogène ou polarisé, il est préférable que l'enseignant ne révèle pas sa perspective. Il doit plutôt agir en tant que modérateur. Autrement, lorsque le groupe est idéologiquement homogène ou qu'il n'est pas intéressé par la problématique, l'enseignant peut révéler sa perspective afin d'animer le débat. Hess et McAvoy (2009) apportent une nuance importante à cette stratégie. Nous la considérons plus loin.

### ***La remise en question de l'évaluation***

Hess (2002 ; 2009) note que les enseignants exemplaires remettent constamment en question la pertinence de l'évaluation, qu'elle soit formative ou sommative, de la participation des élèves à la discussion. Ce questionnement résulte d'une tension entre la responsabilité de l'élève et l'authenticité du débat. Ainsi, tous les enseignants évaluent la participation de leurs élèves, mais ils ne le font pas tous de manière sommative. Une enseignante attribue un résultat formel à ses élèves, car elle souhaite qu'ils accordent de l'importance à l'activité. Un enseignant donne simplement de la rétroaction à ses élèves, car il souhaite préserver l'authenticité du débat. En outre, en parallèle avec l'évaluation, les enseignants se demandent s'ils doivent contraindre les élèves à participer aux discussions. La majorité des élèves d'un des groupes affirme que l'évaluation de leur participation entraînerait une augmentation de leurs interventions pendant les débats.

### ***La confiance mutuelle***

Les résultats des travaux de McCully (2006) résument bien les conclusions tirées par les différents chercheurs dans cette partie. Son travail porte sur les approches perçues comme efficaces par les éducateurs (enseignants et travailleurs sociaux) en ce qui concerne la promotion du traitement des enjeux controversés par la discussion en Irlande du Nord considérant le caractère conflictuel de l'espace social polarisé entre deux communautés adverses. Il utilise les données du *Speak Your Piece Project* dont le propos est d'engager les adolescents dans un processus devant leur permettre d'exprimer leurs idées, leurs opinions et leurs sentiments envers les enjeux controversés lors de discussions. Les données montrent que les perspectives des éducateurs correspondent aux conclusions précédentes selon lesquelles il importe de bien préparer les élèves pour la forme de la discussion et que le fond du processus doit leur être dévolu, mais ils mettent surtout l'accent sur l'instauration d'une confiance mutuelle entre tous les participants. Pour les éducateurs, la confiance mutuelle est essentielle à la tenue de discussions ouvertes qui favorisent le partage de perspectives inconfortables. Ils affirment que les élèves prennent des risques lors des discussions seulement si une confiance mutuelle est établie. C'est pourquoi la pratique des éducateurs repose sur plusieurs composantes. Certaines



correspondent aux précédents résultats. Premièrement, les éducateurs doivent avoir confiance en leur compétence. Deuxièmement, ils doivent partager le sens du risque avec les élèves lors des discussions. Troisièmement, ils doivent respecter toutes les opinions. Quatrièmement, ils doivent réfléchir à la planification pédagogique. Cinquièmement, ils doivent être honnêtes et transparents tout en étant conscients des effets de la divulgation. Sixièmement, ils doivent modéliser les comportements appropriés, soit être ouverts à toutes les perspectives, ne pas prétendre posséder la bonne réponse et exprimer du doute et de l'incertitude. Septièmement, ils doivent être à l'affût des besoins et des sensibilités des élèves afin de varier leur pratique. Huitièmement, ils doivent proposer une clôture au débat afin d'apaiser les possibles tensions.

#### **4.2.4. L'expérience des élèves**

Les recherches précédentes montrent que les élèves réalisent des apprentissages importants lors de discussions sur des enjeux controversés et que certaines approches permettent de favoriser cette alphabétisation intellectuelle et citoyenne. Bien que la majorité des élèves semblent apprécier cette démarche pédagogique (Hess, 2009), elle comporte plusieurs risques. Certes, traiter des passages difficiles de l'histoire n'est pas chose facile. Traiter des enjeux sociaux controversés non plus. Nous savons que le contexte constitue un obstacle monumental. En outre, l'expérience des élèves n'est pas toujours de tout repos. Dans le travail de Gronostay (2016) que nous avons présenté plus tôt, l'auteure considère que la délibération est un défi cognitif considérable, mais surtout que certains facteurs personnels et sociaux soulèvent des complications importantes pour les élèves.

##### ***La pression des pairs***

Lefrançois et Éthier (2008) examinent deux risques pour les élèves quant à la tenue de délibérations en salle de classe qui sont liés à la pression des pairs. Le premier risque est celui de l'élitisme dans la délibération. Les caractéristiques sociales et culturelles contrastées des élèves se manifestent dans les débats scolaires. Certains manient plus habilement les différents outils nécessaires à la discussion. Accorder l'égalité du droit de parole à chacun ne signifie donc pas que les échanges soient justes, car un élève habile peut manipuler la délibération au profit

de sa perspective. Trois interventions peuvent être considérées pour éviter de reproduire les inégalités présentes dans la société lors de délibérations scolaires. La première intervention possible est la centration sur l'argument. Il faut diriger la discussion vers les arguments plutôt que vers les élèves qui les proposent. L'adhésion du groupe à une perspective doit reposer sur l'argumentation, et non sur la popularité de l'élève. La deuxième intervention possible est l'observation. En alternance, les élèves peuvent observer les discussions afin de se questionner et de réinvestir leurs conclusions dans les prochaines délibérations. La troisième intervention possible est une réflexion sur la prise de pouvoir. En d'autres termes, il est question de « débattre de la procédure de débat elle-même et des inégalités qu'elle véhicule » (p. 454). Enfin, sans prétendre que ces interventions puissent défaire les inégalités qui existent dans la société, elles peuvent aider les élèves défavorisés à se libérer de la tutelle des élites de la classe tout en permettant aux élèves maîtrisant les outils de la délibération de considérer les effets qu'ils peuvent avoir sur les autres.

Le deuxième risque est celui de la dictature de la majorité. Les élèves qui manient habilement les différents outils de la délibération ne renoncent pas facilement à leurs privilèges. Ils exercent une force entrainante sur le groupe et incitent les élèves à mettre au placard leurs particularismes en faveur de ce qui préoccupe la majorité. Cela risque de « confiner [les délibérants aux perspectives marginales] dans les structures mêmes qu'ils contestent » (Philips, 1995 dans Lefrançois et Éthier, 2008, p. 456). Bien que l'atteinte d'un consensus réellement universel soit difficile et que les délibérations se concluent souvent par le vote à la majorité, les auteurs proposent deux interventions possibles. Celles-ci nécessitent un apprentissage. Elles doivent donc être mises en œuvre et préparées en fonction de la situation. Premièrement, la délibération doit se réaliser selon deux ordres de discussion. D'abord, il est question de délibérer des croyances de chaque individu ou de chaque groupe. Ensuite, il s'agit de débattre de la « démarche à suivre afin de dénouer les conflits émergeant de la délibération » (p. 457). Cette seconde étape permet aux élèves marginalisés de voir leurs perspectives considérées. Deuxièmement, les élèves doivent évaluer les décisions prises. Ils doivent analyser les conséquences positives et négatives des conclusions du débat. C'est-à-dire les effets qu'elles peuvent avoir sur les autres. Enfin, le propos de cette intervention est d'indemniser les élèves pouvant être pénalisés par les effets de la délibération.

Ces risques exposés par Lefrançois et Éthier sont difficiles à pallier. Une étude de cas réalisée par Hess et Posselt (2002) que nous avons déjà brièvement évoquée appuie cette affirmation. Au terme d'une série de cours marqués par la discussion, une élève qualifie son expérience de dévastatrice, une impression provoquée selon elle par la méchanceté de ses pairs. L'élève participe très peu pendant les discussions. Elle craint de dire quelque chose qui est hors de propos devant les élèves populaires qu'elle dit ne pas apprécier. Elle affirme que plusieurs de ces élèves pensent qu'ils gouvernent le monde. Cette perspective est corroborée par une autre participante qui indique que les élèves populaires exercent une influence significative sur les autres. Enfin, malgré une mince augmentation progressive des contributions de l'élève et de son aisance pendant les discussions, ses compétences discursives n'évoluent presque pas.

### ***La divulgation et ses enjeux***

Nous avons vu que la manipulation de la divulgation enseignante peut être un outil pour assurer la représentation des perspectives multiples dans l'espace scolaire lors de discussion sur des enjeux controversés. Néanmoins, la divulgation par l'enseignant de ses opinions peut être problématique.

Hess et McAvoy (2009) tirent certaines conclusions quant aux risques souvent associés à la divulgation. Premièrement, les enseignants sont en position d'autorité et on leur accorde le rôle d'experts des savoirs. Un enseignant qui révèle ses idées et ses interprétations pourrait alors exercer une pression sur les élèves. Toutefois, rien dans les observations des chercheuses ne permet d'établir un lien entre la divulgation et l'adoption par les élèves des perspectives enseignantes. Deuxièmement, bien qu'une majorité des élèves semble en faveur de la divulgation et affirme ne pas vouloir que le discours enseignant domine les échanges, ils éprouvent moins le besoin de participer aux discussions lorsque les enseignants partagent leurs perspectives. Troisièmement, les élèves se soucient du jugement des enseignants. Ils craignent que les valeurs des enseignants s'opposent aux leurs. Les élèves veulent être appréciés et respectés par leurs enseignants et la divulgation des perspectives pourrait compromettre cela.

Malheureusement, cette dernière crainte est confirmée par les observations de James (2009). De futurs enseignants affirment être dans une posture de tolérance envers les élèves qui affichent des valeurs différentes par leurs perspectives. Seulement, les élèves ne veulent pas être tolérés, ils veulent être appréciés et respectés. En outre, cette posture de tolérance pourrait avoir une incidence sur l'évaluation. Cette composante préoccupe les élèves de la chercheuse qui affirment que le jugement des enseignants les inquiète, car ils sont chargés d'évaluer leurs idées.

### ***La violence des histoires difficiles***

Jimenez (2019) traite de la relation des élèves avec la violence et l'oppression dans l'histoire. Il rencontre des élèves étatsuniens et les questionne sur leur expérience d'apprenants. Ses résultats ne portent pas expressément sur la discussion, mais ils révèlent différents défis liés à l'expérience des élèves lors du traitement scolaire de la controverse. En ce sens, il précise que les élèves n'absorbent pas simplement de manière passive les leçons des enseignants et que le traitement des passages difficiles de l'histoire peut entraîner une surcharge émotionnelle à laquelle les élèves réagissent de différentes façons. Il en relève quatre. Premièrement, des élèves s'efforcent de trouver une fin heureuse. La quête d'un dénouement positif les aide à tourner la page sur les sombres passages de l'histoire et à outrepasser les angoisses liées à la souffrance des autres. Deuxièmement, des élèves adhèrent à l'idée d'un progrès continu, soit une réduction croissante de la violence et de l'oppression. Ce mécanisme de la distance leur permet d'être soulagés par un futur plus optimiste, mais il entraîne parfois une remise en question de la pertinence du traitement des horreurs du passé, car elles seraient caractéristiques d'une époque révolue. Troisièmement, des élèves adoptent une posture relativiste et tentent de relever les composantes positives dans les perspectives adverses. La valeur morale des différentes positions semble alors équivalente, ce qui peut avoir de graves conséquences sur l'identification des auteurs de la violence, mais aussi sur l'affirmation des victimes. Pour le chercheur, cette observation apporte une nuance aux mérites universels de la considération des perspectives multiples en histoire. Quatrièmement, les élèves s'accrochent aux injustices subies par leurs communautés respectives afin de minimiser celles subies par les autres. Rappelons que Gross (2013) et Misco (2007) observent la même chose en Pologne et en Lettonie. Bref, les élèves ne

mobilisent pas la distance selon les critères disciplinaires. Ils la mobilisent plutôt pour se protéger de la surcharge émotionnelle entraînée par le traitement des passages difficiles de l'histoire.

Reich et Corning (2019) relèvent que cette manipulation de la distance historique se manifeste même dans les représentations d'étudiants universitaires. Une considérable minorité des participants questionnés par les chercheurs perpétue le mythe, promu par des groupes loyalistes des États du sud, selon lequel des Afro-Américains auraient participé de manière significative aux affrontements pendant la Guerre de Sécession. Ils se seraient battus volontairement et en grand nombre aux côtés des personnes mêmes qui les appartenaient, soit les propriétaires loyaux aux institutions esclavagistes. Les chercheurs concluent ainsi que « les troubles du passé peuvent entraîner la construction de récits conçus pour gérer les traumatismes, le sentiment de culpabilité et l'ambivalence en déformant la mémoire collective au profit d'ambitions politiques et sociales actuelles » [traduction libre] (p. 224). Rappelons les précisions de Gross (2013) qui attribue les modulations mémorielles polonaises au traumatisme psychique et moral de masse. Bref, des mythes et des récits alternatifs sont inventés pour composer avec les difficultés liées à la violence et à l'oppression.

Revenons maintenant sur la troisième conclusion tirée par Jimenez (2019). Il nuance les mérites universels de la considération des perspectives multiples en histoire, car l'identification des auteurs de la violence et l'affirmation des victimes pourraient être troublées par l'attribution de validité à toutes les positions. Rappelons toutefois les propos de Hess (2009) sur le *tipping* que nous avons exploré dans le cadre conceptuel. Une absence d'interprétations plurielles valides caractérise certaines questions, car elles sont socialement et intellectuellement résolues. Elles sont fermées. Ainsi, la collectivité, de nos jours, consent à qualifier l'Holocauste d'injustice historique et il en va de même pour l'esclavage et la ségrégation. Néanmoins, d'autres questions sont ouvertes ou sont dans le *tipping*. C'est-à-dire que les discussions sont recevables et que la considération de perspectives multiples est souhaitable. Donc, ce processus de transmutation des perspectives doit déterminer le traitement scolaire de la controverse, mais doit aussi être transmis aux élèves pour pallier la problématique soulevée par Jimenez.

Enfin, le traitement scolaire de la controverse par la discussion entraîne des effets positifs considérables sur l'apprentissage des élèves, mais il peut aussi être à la source de certains ennuis. C'est pourquoi il importe de considérer les facteurs personnels et sociaux présentés ici, dont la pression des pairs, les enjeux liés à la divulgation et la violence des histoires difficiles.

#### **4.2.5. Les approches complémentaires**

Différentes approches qui relèvent du paradigme critique de l'apprentissage de l'histoire s'amalgament à la discussion dans le traitement des enjeux controversés. Considérons ici l'enquête historique et les considérations morales.

##### ***L'enquête historique***

Dans le cadre conceptuel, nous avons expliqué que les enjeux controversés sont intellectuellement complexes. Ce sont des questions pour lesquelles de multiples perspectives sont valides. Ainsi, la recevabilité des positions adverses élimine la possibilité de résolution par l'épreuve des faits. C'est pourquoi l'enquête historique ne peut constituer la seule approche envers les passages difficiles de l'histoire. Elle peut toutefois être complémentaire. Plusieurs recherches dont nous avons parlé dans ce chapitre utilisent certaines composantes de la méthode historique en parallèle avec la discussion.

Dans un article qui repose sur son expérience professionnelle et sur de multiples sources, McCully (2012) plaide pour le traitement scolaire des interprétations conflictuelles du passé par l'enquête historique dans un propos de réconciliation en Irlande du Nord, car elle favorise la mise à l'épreuve des récits identitaires chargés d'émotions et d'une adversité politique. Le chercheur précise que cette approche encourage la construction des bases de l'analyse critique, la reconnaissance du caractère discursif et constructiviste des récits, le développement de l'empathie et la formation citoyenne démocratique.

Fogo et Breakstone (2019) partagent cette idée. Ils croient que l'enquête historique est une bonne façon d'aborder les passages difficiles de l'histoire à l'école et conçoivent une leçon pour

étudier une période tumultueuse de la ville de Newark aux États-Unis. Ils admettent néanmoins la nécessité de prévoir un support académique supplémentaire en raison de l'instabilité des savoirs et proposent trois modalités. Premièrement, des questions directrices attirent l'attention des élèves sur les éléments importants. Deuxièmement, des organisateurs graphiques aident les élèves à ordonner les preuves recueillies, ce qui concentre leurs réflexions sur la question centrale. Troisièmement, une distribution par étape des documents permet aux élèves de considérer et de comparer judicieusement les différentes perspectives. Enfin, cette leçon mobilise aussi la discussion entre pairs sur les interprétations, mais son propos est surtout de développer les outils de la pensée historienne, dont l'analyse, la contextualisation et la corroboration.

### ***Les considérations morales***

La dernière contribution à ce chapitre émane des réflexions de Zembylas (2013) qui reprend la notion d'hantologie introduite par Derrida (1993) pour expliquer comment le spectre des victimes de l'histoire hante le présent. Nous le savons, les traumatismes de masse (Gross, 2013) accablent les mémoires collectives et complexifient le traitement des passages difficiles de l'histoire. Le chercheur explique que toutes les sociétés composent avec des souvenirs de périodes de violence et d'oppression au moyen de divers rituels commémoratifs, mais que les victimes sont autrement soustraites. Considérons l'exemple de la population québécoise et canadienne qui habite les terres de peuples autochtones ruinés par les régimes coloniaux et dont les fragments sont dissimulés pour ne pas outrepasser les cérémonies mémorielles. Le chercheur met en garde contre cette *pédagogie du spectacle* qui réduit les victimes de l'histoire à des objets de connaissance confinés dans une trame narrative. Cette approche instrumentalise la mémoire et repose sur l'étalage des faits que renferme le récit pour éviter la répétition des erreurs du passé. C'est pourquoi Zembylas (2013) propose un passage de la *pédagogie du spectacle* à la *pédagogie de l'hantologie*. Il est question d'apprendre à composer avec le spectre des victimes de l'histoire par un examen critique des entreprises mémorielles. C'est en quelque sorte une problématisation de la mémoire par une remise en question des manifestations commémoratives qui considère l'ambivalence de la mémoire, de la justice et de la réconciliation. Dans cette

perspective, la *pédagogie de l'hantologie* permet aux élèves de retrouver la valeur historique des pratiques commémoratives.

Ces réflexions de Zembylas (2013) semblent correspondre à l'approche postmoderniste précisée par Seixas (2000) qui propose de remettre en question les interprétations de l'histoire et d'interroger les entreprises mémorielles. Elles reprennent aussi en d'autres termes la posture de la réaction morale introduite par Barton et Levstik (2004). Comme Zembylas, Barton et Levstik souhaiteraient engager les élèves dans un processus de considérations commémoratives pour faire face aux passages de l'histoire que tout le monde préférerait oublier. Les chercheurs affirment que les élèves seraient mieux outillés pour la délibération dans une société démocratique si l'espace scolaire leur permettait de discuter de la réparation des injustices et de remettre en question les pratiques commémoratives.

Enfin, les injustices historiques ne sont pas des enjeux controversés ouverts à la discussion (Hess, 2009), mais les pratiques commémoratives le sont et nous croyons comme les précédents chercheurs qu'elles doivent être abordées par la problématisation et par la discussion. Les considérations morales constituent donc une approche complémentaire à la discussion sur des enjeux historiques socialement controversés.

#### **4.2.6. La conclusion partielle**

De toutes les approches, la considération des perspectives multiples par la discussion est favorisée. Premièrement, rappelons que les enjeux controversés ne peuvent se résoudre par l'approche disciplinaire de la méthode historique. Deuxièmement, les discussions ont des effets positifs importants pour le développement des habiletés intellectuelles, des compétences citoyennes et des connaissances. Elles doivent cependant se réaliser selon certaines caractéristiques. Elles doivent être dévolues aux élèves, accorder la liberté de leurs positions aux élèves, être bien préparées et traiter de multiples perspectives. Les enseignants doivent aussi remettre en question l'évaluation et favoriser la confiance mutuelle. Enfin, il ne faut pas oublier de considérer les angoisses des élèves quant aux discussions, soit la pression des pairs, le jugement des enseignants et la violence des histoires difficiles.



### **4.3. Le bilan de la présentation des résultats**

Le propos de ce chapitre était de répondre aux deux questions spécifiques posées à la fin du cadre conceptuel, soit *Quels sont les effets du contexte sur le traitement des enjeux controversés dans le cadre de l'enseignement de l'histoire au secondaire ?* et *Comment se manifestent les différentes approches possibles pour le traitement des enjeux controversés et quels sont leurs effets sur les élèves ?* Pour accomplir cet objectif, nous avons analysé un dense corpus composé de multiples publications. Dans le prochain chapitre, nous synthétisons les résultats obtenus et en discutons.

## Chapitre 5 : Discussion

---

Notre intention était de réaliser une synthèse des connaissances sur les enjeux controversés dans le cadre de l'enseignement de l'histoire au secondaire. Pour dresser ce portrait détaillé de la recherche, nous avons rassemblé et étudié de multiples publications issues de la didactique de l'histoire, mais aussi des autres disciplines des sciences sociales. Les résultats de cette synthèse sont présentés dans le précédent chapitre. Notre propos est maintenant de tisser des liens entre les différentes observations, mais aussi de les analyser avec les outils du cadre conceptuel. Dans cette perspective, nous interprétons les résultats, considérons leurs limites et de discutons des implications pour la recherche.

### 5.1. L'interprétation des résultats

Ce travail permet la formulation de quatre énoncés théoriques synthèse. Ce sont des conclusions principales tirées grâce à un ensemble satisfaisant de publications et de données. Nous présentons ici nos réflexions sur ces énoncés.

***Énoncé 1 : La mémoire collective peut entraver le traitement scolaire des enjeux controversés.***

Notre synthèse montre que la mémoire collective se dresse souvent contre le traitement des enjeux controversés, tout comme peut aussi le faire l'identité collective. Manifestement, les identités culturelles, sociales et politiques peuvent entraîner l'effacement ou la neutralisation des questions vives. La mémoire collective peut accomplir sensiblement la même chose, surtout dans les sociétés postconflit où elle est persistante. Elle entrave alors le développement des habiletés critiques, mais se caractérise aussi parfois par une amnésie collective de masse qui limite la considération de versions alternatives de l'histoire.

Pour comprendre comment la mémoire collective peut entraver le traitement des enjeux controversés, rappelons sa vulnérabilité à la manipulation. Nous avons expliqué dans le cadre conceptuel que les récits sont des outils qui peuvent être mobilisés pour influencer la

construction de la nation. Puis, notre synthèse révèle que l'histoire est instrumentalisée de cette façon à différents endroits dans le monde, souvent pour assurer une certaine cohésion sociale dans les sociétés postconflit. Les réflexions de Wertsch (2004) permettent une étude approfondie de ce phénomène. Le chercheur indique que la mémoire collective se construit au moyen de récits modèles. Nous avons vu que ce sont des schémas holistiques qui orientent l'histoire et que les récits élaborés selon ceux-ci résistent aux changements. Cette notion contribue à expliquer pourquoi la mémoire collective persiste, pourquoi elle se dresse contre le traitement de versions alternatives à l'histoire dominante dans les différents contextes étudiés par les publications synthétisées au précédent chapitre. Considérons deux exemples. Barton et McCully (2010) remarquent que le récit modèle de la résistance persiste en Irlande du Nord. Plus précisément, la vulgate historique adoptée par les Nord-Irlandais catholiques se caractérise par la résistance à la répression et à la négligence infligées par la communauté protestante et par le gouvernement britannique. Notre synthèse montre que la mémoire collective en Lettonie et en Pologne se construit selon le récit modèle de l'oppression vécue et de la victimisation. Il persiste et se conjugue difficilement avec les interprétations concurrentes, dont celle qui présente les Lettons et les Polonais comme des complices de l'oppression de la population juive européenne. Bref, le traitement de certains enjeux controversés est difficile, car il attaque les racines de la mémoire collective en contredisant les récits modèles responsables de sa construction.

Létourneau et Moisan (Létourneau, 2019 ; Létourneau et Moisan, 2004a ; 2004b) soulignent que la population québécoise francophone n'est pas affligée par un traumatisme fondamental, mais qu'un récit modèle construit selon le paradigme de la défaite régit tout de même la mémoire collective et l'histoire scolaire. Les chercheurs expliquent que quatre périodes se succèdent dans le récit adopté. La première est une période initiale de béatitude pendant le régime colonial français. La deuxième est une période de défaites, entraînée par la conquête britannique, qui est marquée par la survivance et les luttes pour l'émancipation des Canadiens français. La troisième est une période d'épiphanie collective qui permet le passage de la Grande Noirceur à la Révolution tranquille. La quatrième est une période d'incertitudes et d'ambiguïtés identitaires provoquées par l'échec des deux référendums et le sentiment de nostalgie. Ainsi, les auteurs affirment que les tabous et les sujets intouchables n'existent pas au Québec, mais que la controverse naît des interprétations historiennes qui s'opposent à la mémoire collective

construite selon ce récit modèle. En d'autres termes, discuter de la destruction des peuples autochtones est possible, mais toute perspective qui ne cadre pas avec la narration proposée est marginalisée. Le paradigme de la défaite se manifeste d'ailleurs partout dans la culture québécoise. On le retrouve au cinéma, à la télévision, dans les livres, dans la musique, etc. Bref, comme Wertsch (2012) l'explique, quand une communauté adopte un récit modèle, toutes les interprétations alternatives deviennent des hérésies.

Enfin, au Québec, les interprétations conflictuelles de l'histoire sont neutralisées par la force de la mémoire collective construite selon le paradigme de la défaite. Létourneau et Moisan (2004a) notent que pour « sortir du cercle vicieux dans lequel se reproduit l'histoire [...], il faudrait provoquer une fissure au cœur même des noyaux narratifs et des matrices basiques qui [...] rendent possible la maturation d'un récit particulier de l'aventure québécoise » (p. 356). Létourneau (2019) propose de remettre en question le récit modèle québécois en initiant les élèves à une approche critique de l'histoire inspirée de la méthode disciplinaire. Notre propre recherche montre en outre l'importance de permettre aux élèves de discuter.

***Énoncé 2 : La pression normative limite l'autonomie professionnelle des enseignants et influence le traitement scolaire des enjeux controversés.***

Notre synthèse montre que la pression normative limite l'autonomie professionnelle des enseignants et influence par conséquent le traitement scolaire des enjeux controversés. Premièrement, une pression normative autoritaire force l'effacement ou la neutralisation des questions vives de l'histoire en certains endroits dans le monde. Rappelons que des enseignants refusent de dévier du curriculum prescrit, car ils craignent des représailles légales. Cette peur s'ajoute à la crainte d'un ostracisme communautaire. Deuxièmement, ailleurs, une pression curriculaire que nous avons nommée paradoxale contribue aussi à l'effacement ou à la neutralisation des enjeux controversés. Des curriculums encouragent le développement de l'esprit critique, mais prescrivent surtout les connaissances neutralisées d'un récit national. Nous avons expliqué dans la problématique que le plus récent programme d'histoire national au Québec s'engage dans une telle voie. Troisièmement, la pression qui semble la plus répandue dans tous les contextes est celle de la performance, en fonction de laquelle les enseignants sont

contraints de préparer leurs élèves à la réussite d'épreuves uniformes. Les enjeux controversés sont alors, encore une fois, effacés ou neutralisés.

Cela dit, notre synthèse indique également qu'une pression normative encourage le traitement scolaire des enjeux controversés. L'autonomie enseignante se trouve toutefois encore limitée par une série de directives curriculaires. En outre, cette forme de pression normative est rare et ses retombées nous semblent inégales.

Dans la plupart des cas considérés, le sentiment d'autonomie enseignante favorise pourtant le traitement scolaire des questions vives. Nous l'avons vu, ce sont les maîtres les plus expérimentés qui prennent le plus de risques, car ils se sentent libres de le faire. Hess (2010) discute des limites et des moyens de cette autonomie. Elle explique qu'un risque d'endoctrinement existe aux deux pôles du spectre de l'autonomie. Son absence risque de transformer les enseignants en automates responsables de la diffusion du curriculum et chargés de transmettre les connaissances prescrites, mais aussi la perspective choisie par l'État. En revanche, l'autonomie absolue risque de transformer les enseignants en autocrates libres de véhiculer leurs interprétations et leurs perspectives sans accorder aux élèves un espace délibératif. L'auteure indique néanmoins qu'il importe de respecter l'expertise professionnelle, mais que l'autonomie doit s'accompagner de certaines responsabilités, soit protéger les élèves de l'endoctrinement curriculaire et enseignant, participer activement à la prise de décisions curriculaires, s'engager dans des délibérations curriculaires avec ses collègues et assurer sa formation continue.

Sur ce dernier point, notre synthèse montre que, tout comme l'expérience, les études universitaires semblent favoriser le traitement scolaire des enjeux controversés. Dans cette perspective, les enseignants qui possèdent des études supérieures, comme les enseignants dont l'expérience de travail est considérable, sont ceux qui mobilisent le plus la controverse dans leur pratique. Néanmoins, peut-être que ces enseignants auraient tout de même choisi d'introduire la controverse dans leurs salles de classe après avoir accumulé suffisamment d'expérience professionnelle, mais sans toutefois avoir terminé des études supérieures. Nous ne le savons pas.

Finalement, par cette synthèse, nous inférons que l'expertise et la formation universitaire permettent aux enseignants de s'affranchir des pressions normatives et de cultiver un sentiment d'autonomie professionnelle.

***Énoncé 3 : La problématisation des enjeux controversés par la discussion en histoire entraîne des effets positifs pour le développement des habiletés intellectuelles, des compétences citoyennes et des connaissances.***

Notre synthèse permet de confirmer que, malgré certains risques, la problématisation des enjeux controversés par la discussion en histoire entraîne des effets positifs pour le développement des habiletés intellectuelles, des compétences citoyennes et des connaissances.

Certaines des publications que nous avons étudiées confirment que la discussion contribue à la pensée historienne. C'est-à-dire qu'elle favorise le développement de savoirs contrintuitifs et la mobilisation d'outils intellectuels sophistiqués. Par la discussion, les élèves enrichissent leur registre explicatif. Ils articulent ensemble des éléments de continuité et de changement, mais aussi de causes et de conséquences. Les discussions permettent d'ailleurs aux élèves d'enrichir leur registre argumentatif. Ils apprennent à utiliser les éléments de la preuve par la corroboration, la critique et l'évaluation (Wineburg, 1991). Du reste, les élèves apprennent à considérer la distance, autrement nommée perspective ou empathie, en devant contextualiser l'histoire lors de leurs échanges avec leurs pairs, ce qui les aide à s'affranchir du présentisme (Wineburg, 2001).

D'autres publications montrent que la discussion outille les élèves pour la démocratie. Rappelons la typologie de Westheimer et Kahne (2004) pour considérer les effets de la discussion sur les caractéristiques citoyennes. Les chercheurs proposent trois types de citoyens, soit le citoyen responsable, le citoyen participatif et le citoyen orienté vers la justice. Alors que le premier obéit et que le deuxième entreprend, la troisième analyse et tente de comprendre les dynamiques sociales, politiques et économiques des maux de sa communauté. Il revendique le changement par une compréhension des causes profondes. Le citoyen orienté vers la justice possède ainsi les qualités nécessaires à la démocratie délibérative. Dans la problématique, nous

avons argumenté en faveur de ce régime politique qui contribue à l'autodétermination citoyenne. Puis, notre synthèse montre que le traitement des questions vives par la discussion favorise le développement de la tolérance des élèves, mais aussi des habiletés discursives, soit des compétences essentielles à la démocratie délibérative. Bref, un apprentissage critique de l'histoire par la discussion contribue certainement à la mobilisation par les élèves des outils intellectuels de haut niveau qui permettent au citoyen orienté vers la justice de remettre en question l'ordre établi.

Enfin, quelques publications confirment que la problématisation des enjeux controversés par la discussion contribue à la curiosité intellectuelle des élèves, mais aussi au développement conceptuel et à la compréhension des problèmes. En d'autres termes, cette approche critique envers l'enseignement de l'histoire favorise l'apprentissage de connaissances factuelles, mais aussi leur mobilisation. Cette conclusion devrait entraîner des réflexions chez ceux qui défendent les orientations du nouveau programme Histoire du Québec et du Canada (MEES, 2016) et qui saluent le supposé retour des connaissances ainsi que le paradigme positiviste dans lequel s'inscrit le récent curriculum.

***Énoncé 4 : Les discussions doivent se réaliser selon certaines caractéristiques pour favoriser le développement des habiletés intellectuelles, des compétences citoyennes et des connaissances.***

Notre synthèse montre que certaines caractéristiques sont essentielles à la tenue de discussions efficaces qui favorisent le développement des habiletés intellectuelles, des compétences citoyennes et des connaissances. Nous en avons relevé six dans les différentes publications étudiées. Premièrement, la discussion doit être dévolue aux élèves. C'est-à-dire que l'enseignant doit partager ses pouvoirs et ses objectifs avec les élèves, mais surtout que ceux-ci doivent être au centre des échanges. Deuxièmement, il est préférable que les positions ne soient pas assignées et que les élèves soient libres de débattre en fonction de la perspective à laquelle ils adhèrent. Troisièmement, les participants doivent se préparer au fond, mais aussi à la forme de la discussion. Quatrièmement, les enseignants doivent mobiliser différents outils pour assurer la représentation des perspectives multiples lors des discussions, surtout lorsque le groupe est

homogène. Cinquièmement, la pertinence de l'évaluation, qu'elle soit formative ou sommative, de la participation orale des élèves doit constamment être remise en question. Sixièmement, une confiance mutuelle doit être établie entre l'enseignant et ses élèves pour que ces derniers prennent des risques lors de discussions.

Enfin, bien qu'elle ne soit pas une panacée, la formation des enseignants se manifeste encore une fois comme un moyen de contribuer au traitement scolaire des enjeux controversés. En plus de donner aux enseignants les moyens de leur autonomie professionnelle, la formation peut contribuer au développement des compétences nécessaires à la proposition d'approches didactiques et pédagogiques issues du paradigme critique. Ces conclusions sont peut-être optimistes, mais les résultats nous permettent de croire que la formation peut aider les enseignants québécois à s'affranchir du paradigme positiviste et de la diffusion systématique du récit modèle de la défaite pour plutôt problématiser la mémoire en proposant aux élèves des discussions qui respectent les caractéristiques présentées plus haut.

## **5.2. Les limites des résultats**

Il est sans contredit limité de proposer des énoncés théoriques à partir d'autres énoncés théoriques. Pour des raisons que nous avons détaillées dans la problématique, c'était pourtant notre objectif avec ce travail. Nous considérons maintenant les limites de résultats obtenus.

### **5.2.1. Les limites de la méthodologie**

Les premières limites sont celles du respect de la méthodologie proposée. Ici, nous montrons comment nous avons assuré la qualité, la validité et la scientificité de notre travail en respectant les différents critères détaillés dans le troisième chapitre.

Le corpus devait répondre à une recherche initiale par mots-clés ; montrer une pertinence envers l'objet d'étude dans le résumé ; appartenir au domaine de l'enseignement de l'histoire ou encore au domaine plus général de l'enseignement des sciences humaines et sociales ; provenir de sources variées. Ces critères devaient assurer la formation d'un corpus exhaustif et indépendant,



soit libre de l'influence de nos perspectives. Nous nous sommes efforcés de respecter chacune de ces indications. Toutefois, en ce qui concerne l'exhaustivité, nous devons admettre qu'il aurait été impossible de rassembler et de synthétiser l'ensemble des publications existantes. Les recherches qui portent sur le traitement scolaire des enjeux controversés abondent en Europe et aux États-Unis. En outre, notre corpus se limite aux publications francophones et anglophones. Plusieurs articles écrits dans de différentes langues semblaient pourtant pertinents, mais nos connaissances de celles-ci sont nulles ou limitées. Ce problème est soulevé dans la présentation des résultats lorsque nous évoquons les conclusions d'un article en langue allemande.

Les énoncés théoriques présentés plus haut devaient répondre aux critères de validité primaire et aux critères de scientificité proposés par Gohier (1998). Quant aux critères de validité primaire, nous croyons que les énoncés sont pertinents et novateurs, car ils contribuent au domaine de recherche dans lequel ils se situent. Ils ont aussi une valeur euristique. C'est-à-dire qu'ils suscitent de nouveaux questionnements. Nous le verrons dans la prochaine partie de ce chapitre. Quant aux critères de scientificité, nos énoncés sont cohérents. En d'autres termes, ils ne se contredisent pas. Enfin, ils répondent aux questions que nous avons posées et sont irréductibles. Plus précisément, ils relèvent ce qui est simple et fondamental dans les résultats.

### **5.2.2. Les limites des publications du corpus**

Les secondes limites sont celles des publications synthétisées et de leurs auteurs respectifs. Bien qu'elles ne soient pas de notre ressort, elles influencent les résultats de notre mémoire. Dans cette perspective, nous avons composé avec ces limites en critiquant les méthodologies de certains articles dans la présentation des résultats. Par exemple, nous avons remis en question la décision de certains chercheurs de ne pas proposer une définition précise de ce que sont les enjeux controversés aux participants de leurs recherches. Pour que les résultats soient valides, il est pourtant nécessaire de considérer comment les personnes consultées conçoivent les concepts sur lesquels ils sont questionnés.

### **5.3. Le bilan de la discussion**

Pour conclure ce chapitre, nous proposons un retour sur la discussion ainsi qu'une exploration des implications pour la recherche des résultats de ce travail.

#### **5.3.1. Un retour sur la discussion**

Dans ce chapitre, nous avons proposé quatre énoncés théoriques, soit la mémoire collective peut entraver le traitement scolaire des enjeux controversés ; la pression normative limite l'autonomie professionnelle des enseignants et influence le traitement scolaire des enjeux controversés ; la problématisation des enjeux controversés par la discussion en histoire entraîne des effets positifs pour le développement des habiletés intellectuelles, des compétences citoyennes et des connaissances ; les discussions doivent se réaliser selon certaines caractéristiques pour favoriser le développement des habiletés intellectuelles, des compétences citoyennes et des connaissances. Ensuite, nous avons considéré les limites de ces énoncés et du corpus sur lequel ils s'appuient.

#### **5.3.2. Les implications pour la recherche**

Notre intention avec ce mémoire était d'amorcer une tradition de recherche sur le traitement de la controverse dans le cadre de l'enseignement de l'histoire au Québec. Dans cette perspective, comme nous venons de l'expliquer, les énoncés théoriques issus de notre synthèse des connaissances sont pertinents et novateurs. Ils suscitent aussi de nouveaux questionnements. Voici quelques pistes intéressantes.

Nous avons observé une abondance des recherches qui emploient les enseignants comme participants. Néanmoins, peu impliquent les élèves. Nos minces résultats sur les perspectives individuelles et collectives des élèves sur le traitement scolaire des enjeux controversés en témoignent. Tutiaux-Guillon (2019) arrive à une conclusion analogue dans son travail. Comblar cette lacune nous semble pertinent.

Notre synthèse montre que le traitement scolaire de la controverse est favorisé par l'expertise et par la formation des enseignants, car elles cultivent un sentiment d'autonomie professionnelle, mais aussi, car elles contribuent au développement de compétences essentielles à la problématisation des questions vives de l'histoire en salle de classe. Des recherches en contexte québécois qui proposent et mettent à l'épreuve des outils de formation pour le traitement scolaire de la controverse seraient alors appropriées.

Considérant le caractère controversé des interprétations concurrentes au récit national québécois, nous croyons que les recherches portant sur des interventions pédagogiques par la discussion en salle de classe et leurs effets pourraient confirmer certains des résultats dont nous avons discuté dans la synthèse.

Enfin, certaines recherches serviraient à combler un manque de connaissances. D'autres seraient le propos d'une comparaison avec les résultats de recherches qui existent ailleurs dans le monde. Somme toute, elles contribueraient certainement à enrichir le bagage des savoirs scientifiques sur l'enseignement de l'histoire en contexte québécois.

## Conclusion

---

Notre affinité pour la controverse et la discussion en enseignement de l'histoire provient certainement d'un ensemble d'expériences professionnelles, mais il s'enracine aussi dans un intérêt personnel marqué pour le débat et ses manifestations dans les espaces sociaux, politiques, scolaires, etc. Pour conclure ce mémoire, revenons sur ses composantes principales.

La problématique a établi la pertinence sociale et scientifique de ce mémoire. La réalisation d'une synthèse des connaissances sur les enjeux controversés en enseignement de l'histoire au secondaire s'appuie ainsi sur le potentiel de la discussion à l'égard de la précision des connaissances, du développement des habiletés intellectuelles et de la formation citoyenne délibérative. En outre, ce travail se range derrière plusieurs publications internationales, mais contribue aussi à l'introduction d'un nouveau domaine de recherche au Québec.

Le cadre conceptuel a caractérisé les notions qui allaient permettre de donner du sens aux résultats. Son propos était de distinguer la mémoire de l'histoire ; de décrire les approches scolaires envers l'histoire ; de comparer les définitions des concepts de la pensée historienne ; de considérer les effets de la mobilisation des outils de la pensée historienne ; de réfléchir aux perspectives enseignantes ; de définir les enjeux controversés ; de préciser les postures possibles envers les questions vives ; de souligner les outils (problématisation et discussion) pour introduire les enjeux controversés dans l'espace scolaire. Cela dit, le cadre conceptuel a également permis de poser les questions spécifiques qui allaient guider la suite du travail, soit *Quels sont les effets du contexte sur le traitement des enjeux controversés dans le cadre de l'enseignement de l'histoire au secondaire ?* ainsi que *Comment se manifestent les différentes approches possibles pour le traitement des enjeux controversés et quels sont leurs effets sur les élèves ?*

La méthodologie a proposé une démarche pour atteindre l'objectif général de recherche, soit proposer des énoncés théoriques d'une synthèse des connaissances sur le traitement des enjeux controversés en enseignement de l'histoire au secondaire, mais aussi pour répondre aux deux questions spécifiques posées à la fin du cadre conceptuel. Nous devons admettre que

l'élaboration de ce chapitre fut difficile. Il existe peu de mémoires et de thèses théoriques dans le domaine de la recherche en enseignement de l'histoire. Notre cadre de référence était alors plutôt mince. Nous devons ainsi souligner le travail de Leblanc (2013) qui a servi de guide pour nos premières réflexions méthodologiques.

La présentation des résultats décompose le corpus de la recherche qui fut élaboré en fonction des critères de sélection du corpus précisés dans la méthodologie. Pour répondre aux questions spécifiques, elle s'organise en deux grandes catégories, soit *L'influence du contexte sur le traitement scolaire des enjeux controversés* ainsi que *Le traitement scolaire des enjeux controversés*. Dans la première, on explore des publications portant sur les différents facteurs contextuels qui agissent sur les enjeux controversés dans l'espace scolaire. On constate que l'interaction entre les diverses composantes contextuelles peut entraîner l'effacement, la neutralisation ou la problématisation des questions vives, mais que la dernière approche est plutôt rare. Dans la deuxième partie, on explore des manifestations scolaires de la controverse. On relève que la considération de la controverse par la discussion semble être l'approche la plus favorable pour la consolidation des connaissances, le développement des habiletés intellectuelles et la formation citoyennes délibérative, mais qu'elle doit se réaliser selon certaines caractéristiques.

La discussion propose quatre énoncés théoriques synthèses. Rappelons-les ici. Premièrement, la mémoire collective peut entraver le traitement scolaire des enjeux controversés. Deuxièmement, la pression normative limite l'autonomie professionnelle des enseignants et influence le traitement scolaire des enjeux controversés. Troisièmement, la problématisation des enjeux controversés par la discussion en histoire entraîne des effets positifs pour le développement des habiletés intellectuelles, des compétences citoyennes et des connaissances. Quatrièmement, les discussions doivent se réaliser selon certaines caractéristiques pour favoriser le développement des habiletés intellectuelles, des compétences citoyennes et des connaissances. Ensuite, elle considère les différentes limites des résultats.

Les premières lignes de ce travail offrent une réplique à la réputation fastidieuse qu'ont les enseignants d'histoire dans la culture populaire. Grâce à ce mémoire, nous espérons avoir

contribué à défaire l'impression navrante et trompeuse de la discipline selon laquelle l'apprentissage de l'histoire est une entreprise ennuyante, car elle se résume à l'accumulation de connaissances sur les récits des grands événements et des personnages marquants du récit national. Nos lectures nous encouragent à croire que la considération des perspectives multiples par la problématisation et par la discussion motive davantage les élèves que l'apprentissage systématique de savoirs neutralisés. Pour terminer sur cette note optimiste, peut-être même que Monsieur Binns, le fantôme qui enseigne apathiquement l'histoire de la magie à Poudlard, remettra en question sa pratique. Ça, c'est une belle image.

## Bibliographie

- Agrikoliansky, E. et Dufour, P. (2009). Les frontières des mouvements sociaux. Les mouvements sociaux aux frontières. *Politique et Sociétés*, 28(1), 3-11.
- Alongi, M. D., Heddy, B. C. et Sinatra, G. M. (2016). Real-World Engagement with Controversial Issues in History and Social Studies: Teaching for Transformative Experiences and Conceptual Change. *Journal of Social Science Education*, 15(2), 26-41.
- Alpes, Y. et Barthes, A. (2013). De la question socialement vive à l'objet d'enseignement : comment légitimer des savoirs incertains ? *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 29, 33-44.
- Alvermann, D. E., O'Brien, D. G. et Dillon, D. R. (1990). What Teachers Do When They Say They're Having Discussions of Content Area Reading. *Reading Research Quarterly*, 25(4), 296-322.
- Avarogullari, M. (2014). Conception of controversial issues among social studies teacher candidates. *Educational Research and Reviews*, 9(20), 1013-1020.
- Avery, P. G. (1989). Adolescent Political Tolerance: Findings from the Research and Implications for Educators. *The High School Journal*, 72(4), 168-174.
- Avery, P. G., Levy, S. A. et Simmons, A. M. M. (2014). Secondary Students and the Deliberation of Public Issues. *PS: Political Science & Politics*, 47(4), 849-854.
- Barton, K. C. (2005). "Best Not to Forget Them": Secondary Students' Judgments of Historical Significance in Northern Ireland. *Theory & Research in Social Education*, 33(1), 9-44.
- Barton, K. C. et Levstik, L. S. (2004). *Teaching History for the Common Good*. Routledge.
- Barton, K. C. et McCully, A. W. (2005). History, identity, and the school curriculum in Northern Ireland: an empirical study of secondary student's ideas and perspectives. *Journal of Curriculum Studies*, 37(1), 85-116.
- Barton, K. et McCully, A. (2007). Teaching controversial issues... where controversial issues really matter. *Teaching History*, 127(127).
- Beauchemin, J. et Fahmy-Eid, N. (2014). *Le sens de l'histoire*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Bédard, É. (2011). *Enseignement et recherche universitaires au Québec : l'histoire nationale négligée*. Fondation Lionel-Groulx.
- Bédard, É. (2014). Défendre l'histoire « nationale ». *Bulletin d'histoire politique*, 22(3), 158-164.

- Bekerman, Z. (2009). The complexities of teaching historical conflictual narratives in integrated Palestinian-Jewish schools in Israel. *International Review of Education*, 55, 235-250.
- Bérard, A., Simonneaux, J. et Simonneaux, L. (2016). Les Questions Socialement Vives vectrices d'un activisme agonistique. *Diversités, Recherches et Terrains*, 8(1).
- Bloch, M. (1949). *Apologie pour l'histoire ou métier d'historien*. Armand Colin.
- Bloch, M. et Febvre, L. (1929). À nos lecteurs. *Annales d'histoire économique et sociale*, 1(1), 1-2.
- Boutonnet, V. (2017). Une analyse du contenu proposé par le nouveau programme d'histoire. Dans M.-A. Éthier, V. Boutonnet, S. Demers et D. Lefrançois (dir.), *Quel sens pour l'histoire? Analyse critique du nouveau programme d'histoire du Québec et du Canada*. Montréal : M Éditeur.
- Breslin, A. (1982). Tolerance and Moral Reasoning Among Adolescents in Ireland. *Journal of Moral Education*, 11(2), 112-127.
- Bruen, J. et Grammes, T. (2016). Editorial: Controversial Issues in the Political Classroom. *Journal of Social Science Education*, 15(2), 2-10.
- Bugnard, P.-P. (2011). La problématisation en histoire enseignée. *Le cartable de Clio*, 11, 189-203.
- Byford, J., Lennon, S. et Russell, W. B. (2009). Teaching Controversial Issues in the Social Studies: A Research Study of High School Teachers. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies*, 82(4), 165-170.
- Camicia, S. P. (2008). Deciding What Is a Controversial Issue: A Case Study of Social Studies Curriculum Controversy. *Theory & Research in Social Education*, 36(4), 298-316.
- Cardin, J.-F. (2013, 15 octobre). Ma mémoire est meilleure que la tienne.... *Le Devoir*.
- Cardoso, A., Bride, P. et Thénard-Duvivier, F. (2008). L'enseignement des questions socialement vives : objet d'étude et sujet d'actualité? Dans F. Thénard-Duvivier (dir.), *L'enseignement des questions socialement vives en histoire et géographie* (p. 5-14). Adapt Édition.
- Clark, A. (2018). Teaching and Learning Difficult Histories. Dans T. Epstein et C. L. Peck (dir.), *Teaching and Learning Difficult Histories in International Contexts* (p. 81-94). Routledge.
- Cole, E. A. (2007). *Teaching the violent past: History education and reconciliation*. Rowman and Littlefield.



- Copur, A. et Demirel, M. (2016). Turkish Social Studies Teachers' Thoughts About the Teaching of Controversial Issues. *Journal of Social Science Education*, 15(2), 80-95.
- Cotton, D. R. E. (2006). Teaching controversial environmental issues: neutrality and balance in the reality of the classroom. *Educational Research*, 48(2), 223-241.
- Dahlgren, R. L., Humphries, E. et Washington, E. Y. (2014). Pre-Service teachers and teaching controversial issues in New York and Florida. Dans T. J. Misco et J. d. Groof (dir.), *Cross-cultural case studies of teaching controversial issues: pathways and challenges to democratic citizenship education* (p. 203-219). Wolf Legal Publishers.
- Dalongeville, A. et Huber, M. (1989). *Situations-problèmes pour explorer l'histoire de France*. Casteilla.
- Demers, S. (2011). *Relation entre le cadre normatif et les dimensions téléologique, épistémologique et praxéologique des pratiques d'enseignants d'histoire et éducation à la citoyenneté : étude multicas*. [Thèse de doctorat]. Université du Québec à Montréal.
- Demers, S. (2017). Pourquoi enseigner l'histoire? Pourquoi l'apprendre? Un regard critique sur les visés du nouveau programme d'histoire du Québec et du Canada au secondaire. Dans M.-A. Éthier, V. Boutonnet, S. Demers et D. Lefrançois (dir.), *Quel sens pour l'histoire? Analyse critique du nouveau programme d'histoire du Québec et du Canada* : M Éditeur.
- Demers, S. (2019). Rapprochement entre curriculums, savoirs savants et pratiques enseignantes en enseignement de l'histoire : l'influence de l'épistémologie pratique. Dans M.-A. Éthier et D. Lefrançois (dir.), *Agentivité et citoyenneté dans l'enseignement de l'histoire: Un état de la recherche en didactique de l'histoire du Québec* (p. 57-86). Québec : M Éditeur.
- Derrida, J. (1993). *Spectres de Marx*. Galilée.
- Dion-Routhier, J. (2018). *L'apprentissage par problème basé sur des questions socialement vives au primaire*. [mémoire de maîtrise]. Université Laval.
- Directeur général des élections du Québec. (2004a). *La démocratie à l'école. L'élection et l'accompagnement d'un conseil d'élèves au secondaire*. Québec : Bibliothèque nationale du Québec.
- Directeur général des élections du Québec. (2004b). *Pas à pas. L'élection et l'accompagnement d'un conseil d'élèves au primaire*. Québec : Bibliothèque nationale du Québec.
- Directeur général des élections du Québec. (2019). Électeurs en herbe. Repéré à <https://www.electionsquebec.qc.ca/francais/enseignant-etudiant/electeurs-en-herbe.php#bandeau-zed>

- Dorais, F.-O. (2016). Classifier et organiser la production historiographique au Québec : réflexions critiques autour de la notion d'« école historique ». *Bulletin d'histoire politique*, 24(3), 158-176.
- Doussot, S. (2018). *L'apprentissage de l'histoire par problématisation : Enquêter sur des cas exemplaires pour développer des savoirs et des compétences critiques*. Peter Lang.
- Doussot, S. et Vézier, A. (2016). L'apprentissage par la problématisation en histoire : proximité et distance avec la didactique des sciences de la nature. *Questions Vives*(26).
- Dupuis-Déri, F. (2006). Les élections de Conseils d'élèves : méthode d'endoctrinement au libéralisme politique. *Revue des sciences de l'éducation*, 32(3), 691-709.
- Epstein, T. et Peck, C. L. (2018). *Teaching and Learning Difficult Histories in International Contexts*. Routledge.
- Ersoy, A. F. (2010). Social studies teacher candidates' views on the controversial issues incorporated into their courses in Turkey. *Teaching and Teacher Education*, 26(2), 323-334.
- Éthier, M.-A. et Lefrançois, D. (2007). Éduquer à la citoyenneté délibérative : le défi d'exercer un leadership sociopolitique pour rectifier les inégalités à l'école et en démocratie. *McGill Journal of Education*, 42(3), 355-392.
- Éthier, M.-A. et Lefrançois, D. (2017). Histoire des programmes antérieurs. Dans M.-A. Éthier, V. Boutonnet, S. Demers et D. Lefrançois (dir.), *Quel sens pour l'histoire? Analyse critique du nouveau programme d'histoire du Québec et du Canada*. Montréal : M Éditeur.
- Éthier, M.-A., Boutonnet, V., Demers, S. et Lefrançois, D. (2017). *Quel sens pour l'histoire? Analyse critique du nouveau programme d'histoire du Québec et du Canada*. Montréal : M Éditeur.
- Éthier, M.-A., Cardin, J.-F. et Lefrançois, D. (2013). Cris et chuchotements : la citoyenneté au coeur de l'enseignement de l'histoire au Québec. *Revue d'histoire de l'éducation*, 25(2), 87-107.
- Éthier, M.-A., Lantheaume, F., Lefrançois, D. et Zanazanian, P. (2008). L'enseignement au Québec et en France des questions controversées en histoire : tensions entre politique du passé et politique de la reconnaissance dans les curricula. *Éducation et francophonie*, 36(1), 65-85.
- Fabre, M. (2005). Deux sources de l'épistémologie des problèmes : Dewey et Bachelard. *Les sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 38(3), 53-67.
- Fabre, M. (2006). Qu'est-ce que problématiser? Dans M. Fabre et E. Vellas (dir.), *Situations de formation et problématisation* (p. 15-30). De Boeck Supérieur.

- Fabre, M. (2014). Les « Éducation à » : problématisation et prudence. *Éducation et socialisation*, 36.
- Febvre, L. (1952). *Combats pour l'histoire*. Librairie Armand Colin.
- Fink, A. (2005). *Conducting Research Literature Reviews : From the Internet to Paper*. SAGE.
- Fogo, B. et Breakstone, J. (2019). An Inquiry-Based Curriculum Design for Difficult History. Dans M. H. Gross et L. Terra (dir.), *Teaching and Learning the Difficult Past: Comparative Perspective* (p. 59-80). Routledge.
- Gagnon, M. (2011). Vers une heuristique des relations systémiques entre pensée historique et pensée critique. Dans M.-A. Éthier, D. Lefrançois et J.-F. Cardin (dir.), *Enseigner et apprendre l'histoire. Manuels, enseignants et élèves* (p. 429-456). Presses de l'Université Laval.
- Gohier, C. (1998). La recherche théorique en sciences humaines : réflexions sur la validité d'énoncés théoriques en éducation. *Revue des sciences de l'éducation*, 24(2), 267-284.
- Goldberg, T. (2013). "It's in My Veins": Identity and Disciplinary Practice in Students' Discussions of a Historical Issue. *Theory & Research in Social Education*, 41(1), 33-64.
- Goldberg, T., Schwarz, B. B. et Porat, D. (2011). "Could They Do It Differently": Narrative and Argumentative Chances in Students' Writing Following Discussion of "Hot" Historical Issues. *Cognition and Instruction*, 29(2), 185-217.
- Gronostay, D. (2016). Argument, Counterargument, and Intergration? Patterns of Argument Reappraisal in Controversial Classroom Discussions. *Journal of Social Science Education*, 15(2), 42-56.
- Gross, M. H. (2013). To teach the Holocaust in Poland: Understanding teachers' motivations to engage the painful past. *Intercultural Education*, 24(1-2), 103-120.
- Gross, M. H. et Terra, L. (2019). Introduction: What Makes Difficult History Difficult? Dans M. H. Gross et L. Terra (dir.), *Teaching and Learning the Difficult Past: Comparative Perspectives* (p. 1-8). Routledge.
- Gross, M. H. et Terra, L. (2019). *Teaching and Learning the Difficult Past: Comparative Perspectives*. Routledge.
- Grossman, D. L. (1974). *Educational Climates and Attitudes toward Dissent: A Study of Political Socialization of Conflict Norms in Adolescents*. Présenté à Annual Meeting of the American Educational Research Association, Chicago.
- Gutmann, A. et Thompson, D. (2002a). Deliberative Democracy Beyond Process. *The Journal of Political Philosophy*, 10(2), 153-174.

- Gutmann, A. et Thompson, D. (2002b). Pourquoi la démocratie délibérative est-elle différente? *Philosophiques*, 29(2), 193-214.
- Habermas, J. (1998). *The Inclusion of the Other*. The MIT Press.
- Halbwachs, M. (1950). *La mémoire collective*. Les Presses universitaires de France.
- Hartog, F. (2011). L'inquiétante étrangeté de l'histoire. *Esprit*, 2(Février), 65-76.
- Harwood, A. M. et Hahn, C. L. (1990). Controversial Issues in the Classroom. *Social Science Education*.
- Hedtke, R. et Grammes, T. (2016). Editorial: Controversial Issues in the Political Classroom - Continued. *Journal of Social Science Education*, 15(3), 2-4.
- Henkenborg, P., Krieger, A., Pinseler, J. et Behrens, R. (2008). *Politische Bildung in Ostdeutschland: Demokratie-Lernen zwischen Anspruch und Wirklichkeit* [Civic Education in East Germany: Learning Democratic between Aspiration and Reality]. Wiesbaden, Germany: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hess, D. E. (2002). Discussing Controversial Public Issues in Secondary Social Studies Classrooms: Learning from Skilled Teachers. *Theory & Research in Social Education*, 30(1), 10-41.
- Hess, D. E. (2004). Controversies about Controversial Issues in Democratic Education. *Political Science and Politics*, 37(2), 257-261.
- Hess, D. E. (2009). *Controversy in the Classroom. The Democratic Power of Discussion*. Routledge.
- Hess, D. E. (2010). Teachers and Academic Freedom: Gaining Rights De Facto. *Social Education*, 74(6), 316-321.
- Hess, D. et Ganzler, L. (2007). Patriotism and Ideological Diversity in the Classroom. Dans J. Westheimer (dir.), *Pledging Allegiance: The Politics of Patriotism in America's schools* (p. 131-138). Teachers College Press.
- Hess, D. et McAvoy, P. (2009). To Disclose or Not to Disclose. Dans D. Hess (dir.), *Controversy in the Classroom. The Democratic Power of Discussion* (p. 97-110). Routledge.
- Hess, D. et Posselt, J. (2002). How High School Students Experience and Learn from the Discussion of Controversial Public Issues. *Journal of Curriculum and Supervision*, 17(4), 283-314.

- Ho, L.-C., McAvoy, P., Hess, D. et Gibbs, B. (2017). Teaching and Learning about Controversial Issues and Topics in the Social Studies. Dans M. M. Manfra et C. M. Bolick (dir.), *The Wiley Handbook of Social Studies Research* (p. 321-335).
- Hung, Y.-H. (2018). Exploration of teacher life stories: Taiwanese history teachers' gatekeeping of controversial public issues. *Teaching and Teacher Education*, 70(1), 67-77.
- Jahr, D., Hempel, C. et Heinz, M. (2016). "...not simply say that they are all Nazis." Controversy in Discussions of Current Topics in German Civics Classes. *Journal of Social Science Education*, 15(2), 14-25.
- James, J. H. (2009). Reframing the Disclosure Debate: Confronting Issues of Transparency in Teaching Controversial Content. *Social Studies Research and Practice*, 4(1), 82-94.
- Jeziorski, A. (2017). Enseigner des Questions Socialement Vives : un Champ de Tension Entre l'Education Transmissive et l'Education Transformatrice-Critique. *Sisyphus Journal of Education*, 6(2), 61-78.
- Jimenez, J. (2019). "I Need to Hear a Good Ending": How Students Cope With Historical Violence. Dans M. H. Gross et L. Terra (dir.), *Teaching and Learning the Difficult Past: Comparative Perspectives* (p. 201-215). Routledge.
- Johnson, D. W. et Johnson, R. (1985). Classroom Conflict: Controversy Versus Debate in Learning Groups. *American Educational Research Journal*, 22(2), 237-256.
- Johnson, D. W. et Johnson, R. T. (1979). Conflict in the Classroom: Controversy And Learning. *Review of Educational Research*, 49(1), 51-70.
- Kelly, T. E. (1986). Discussing Controversial Issues: Four Perspectives on the Teacher's Role. *Theory & Research in Social Education*, 14(2), 113-138.
- Kim, J., Misco, T., Kusahara, K., Kuwabara, T. et Ogawa, M. (2018). A Framework for Controversial Issue Gatekeeping within Social Studies Education: The Case of Japan. *The Journal of Social Studies Education*, 7, 65-76.
- Kohlmeier, J. (2006). "Couldn't she just leave?": The Relationship Between Consistently Using Class Discussions and the Development of Historical Empathy in a 9th Grade World History Course. *Theory & Research in Social Education*, 34(1), 34-57.
- Kuhn, D. (1999). A Developmental Model of Critical Thinking. *Educational Researcher*, 28(2), 16-26.
- Kuhn, D. et Crowell, A. (2011). Dialogic Argumentation as a Vehicle for Developing Young Adolescents' Thinking. *Psychological Science*, 22(4), 545-552.

- Kuhn, D. et Udell, W. (2003). The Development of Argument Skills. *Child Development*, 74(5), 1245-1260.
- Lanoix, A. (2015). *Finalités de l'enseignement de l'histoire et nation dans les représentations sociales des enseignants d'histoire du Québec au secondaire*. [Thèse de doctorat]. Université de Montréal.
- Lanoix, A. (2017). L'identification à la nation dans les représentations sociales des enseignants d'histoire québécois. *McGill Journal of Education*, 51(1), 173-196.
- Lanoix, A. (2019). L'identification à la nation dans les représentations sociales des enseignant.es d'histoire. Dans M.-A. Éthier et D. Lefrançois (dir.), *Agentivité et citoyenneté dans l'enseignement de l'histoire: Un état de la recherche en didactique de l'histoire du Québec* (p. 109-132). M Éditeur.
- Laporte, G. (2013, 7 octobre). La bataille de la mémoire. *Le Devoir*, A6.
- Laporte, G. (2017, 27 novembre). Les professeurs sont-ils prêts au retour de l'enseignement des connaissances? *Le Devoir*, A7.
- Leblanc, J. (2013). *Élaboration d'un modèle théorique pour étudier le rapport au savoir en didactique de l'histoire et en éducation à la citoyenneté*. [Mémoire de maîtrise]. Université de Montréal.
- Le Marec, Y. et Vézier, A. (2006). Comment les soldats de la Grande Guerre ont-ils tenu? Un débat d'histoire dans la classe. *Le cartable de Clio*, 6(1), 160-173.
- Le Marec, Y., Doussot, S. et Vézier, A. (2009). Savoirs, problèmes et pratiques langagières en histoire. *Éducation et didactique*, 3(3), 7-27.
- Lee, P. (2004). Understanding History. Dans P. Seixas (dir.), *Theorizing Historical Consciousness* (p. 129-164). University of Toronto Press.
- Lee, P. (2005). Putting Principles into Practice: Understanding History. Dans National Research Council (Ed.), *How Students Learn History in the Classroom*. The National Academies Press.
- Lee, P. et Ashby, R. (2000). Progression in Historical Understanding among Students Ages 7-14. Dans P. N. Stearns, P. Seixas et S. Wineburg (dir.), *Knowing, Teaching & Learning History* (p. 199-222). New York University Press.
- Lee, P. et Shemilt, D. (2003). A scaffold, not a cage: progression and progression models in history. *Teaching History*, 113, 13-23.
- Lefrançois, D. (2001). Éducation à la citoyenneté et démocratie délibérative : pour une approche dialogique de la formation civique. Dans L. B. Tremblay, D. Weinstock et A.

- Duhamel (dir.), *La démocratie délibérative en philosophie et en droit* (p. 127-161). Thémis.
- Lefrançois, D. et Éthier, M.-A. (2008). Éducation à la citoyenneté et démocratie délibérative en classe d'histoire : dangers et précautions. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(2), 443-464.
- Legardez, A. (2004). Transposition didactique et rapports aux savoirs : l'exemple des enseignements de questions économiques et sociales, socialement vives. *Revue française de pédagogie*(149), 19-27.
- Legardez, A. (2006). Enseigner les questions socialement vives : Quelques points de repère. Dans A. Legardez et L. Simonneaux (dir.), *L'école à l'épreuve de l'actualité : enseigner les questions vives*. (p. 19-31). ESF.
- Legardez, A. (2017). Propositions pour une modélisation des processus de didactisation des Questions Socialement Vives. *Sisyphus Journal of Education*, 5(2), 79-99.
- Legardez, A. et Simonneaux, L. (2006). *L'école à l'épreuve de l'actualité : enseigner les questions vives*. ESF.
- Létourneau, J. (2019). "We've Been Screwed": French Québécois and Their Past. Dans M. H. Gross et L. Terra (dir.), *Teaching and Learning the Difficult Past: Comparative Perspectives* (p. 229-243). Routledge.
- Létourneau, J. et Moisan, S. (2004a). Mémoire et récit de l'aventure historique du Québec chez les jeunes Québécois d'héritage canadien-français: Coup de sonde, amorce d'analyse des résultats, questionnements. *The Canadian Historical Review*, 85(2), 325-356.
- Létourneau, J. et Moisan, S. (2004b). Young People's Assimilation of a Collective Historical Memory: A Case Study of Quebecers of French-Canadian Heritage. Dans P. Seixas (dir.), *Theorizing Historical Consciousness* (p. 109-128). University of Toronto Press.
- Levstik, L. S. (2008). What happens in social studies classrooms? Research on K-12 social studies practice. Dans L. S. Levstik et C. A. Tyson (dir.), *Handbook of Research in Social Studies Education* (p. 50-62). New York: Routledge.
- Lipman, M. (2003). *Thinking in Education*. Cambridge University Press.
- Lipp, A. (2016). *Question socialement vive et développement du pouvoir d'action des enseignants et des élèves : la question du bien-être animal en élevage dans les lycées professionnels agricoles*. [Thèse de doctorat]. Université Toulouse le Mirail.
- Lowenthal, D. (2000). Dilemmas and Delights of Learning History. Dans P. N. Stearns, P. Seixas et S. Wineburg (dir.), *Knowing, Teaching & Learning History* (p. 63-82). New York University Press.

- Lowenthal, D. (2015). *The Past Is a Foreign Country*. Cambridge University Press.
- MacDonald, A. (2013). *Considerations of Identity in Teachers' Attitudes toward Teaching Controversial Issues under Conditions of Globalization: A Critical Democratic Perspective from Canada*. [Thèse de doctorat]. University of Toronto.
- Mahéo, V.-A. (2008). La participation politique des jeunes se trouverait-elle ailleurs? *Les cahiers du 27 juin*, 4(1), 54-57.
- Marrou, H.-I. (1954). *De la connaissance historique*. Éditions du Seuil.
- Martineau, R. (2010). *Fondements et pratiques de l'enseignement de l'histoire à l'école. Traité didactique*. Presses de l'Université de Québec.
- Martineau, S., Simard, D. et Gauthier, C. (2001). Recherches théoriques et spéculatives : considérations méthodologiques et épistémologiques. *Recherches qualitatives*, 22, 3-32.
- McAvoy, P. et Hess, D. (2013). Classroom Deliberation in an Era of Political Polarization. *Curriculum Inquiry*, 43(1), 14-47.
- McAvoy, P., Hess, D. et Kawashima-Ginsberg, K. (2014). The pedagogical challenge of teaching politics in like-minded schools. Dans T. J. Misco et J. d. Groof (dir.), *Cross-cultural case studies of teaching controversial issues: pathways and challenges to democratic citizenship education*. Wolf Legal Publishers.
- McCully, A. (2006). Practitioner perceptions of their role in facilitating the handling of controversial issues in contested societies: a Northern Irish experience. *Educational Review*, 58(1), 51-65.
- McCully, A. (2012). History teaching, conflict and the legacy of the past. *Education, Citizenship and Social Justice*, 7(2), 145-159.
- McCully, A. et Emerson, L. (2014). Teaching controversial issues in conflict and in transition to peace: An analysis of policy and practice in Northern Ireland. Dans T. J. Misco et J. De Groof (dir.), *Cross-cultural case studies of teaching controversial issues: pathways and challenges to democratic citizenship education*. (p. 145-165). Wolf Legal Publishers.
- McDevitt, M. et Kiouisis, S. (2006). Experiments in Political Socialization: Kids Voting USA as a Model for Civic Education Reform. *CIRCLE Working Paper*.
- Ministère de l'Éducation. (1982). Programme d'études. Histoire du Québec et du Canada. 4<sup>e</sup> secondaire. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2006). *Programme de formation de l'école québécoise*. Québec : Gouvernement du Québec.



- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur. (2016). *Histoire du Québec et du Canada*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Mével, Y. et Tutiaux-Guillon, N. (2013). *Didactique et enseignement de l'Histoire-Géographie au Collège et au Lycée*. Publibook.
- Misco, T. (2007). Holocaust Curriculum Development for Latvian Schools: Arriving at Purposes, Aims, and Goals through Curriculum Deliberation. *Theory & Research in Social Education*, 35(3), 393-426.
- Misco, T. (2008). "We did also save people": A Study of Holocaust Education in Romania After Decades of Historical Silence. *Theory & Research in Social Education*, 36(2), 61-94.
- Misco, T. (2010). Moving Beyond Fidelity Expectations: Rethinking Curriculum Reform for Controversial Topics in Post-Communist Settings. *Theory & Research in Social Education*, 38(2), 182-216.
- Misco, T. (2011). 'Most lean almost nothing' : building democratic citizenship by engaging controversial history through inquiry in post-communist Europe. *Education, Citizenship and Social Justice*, 6(1), 87-104.
- Misco, T. (2012). The Importance of Context for Teaching Controversial Issues in International Settings. *International Education*, 42(1), 69-84.
- Misco, T. (2013). "We do not talk about these things": the promises and challenges of reflective thinking and controversial issue discussions in a Chinese high school. *Intercultural Education*, 24(5), 401-416.
- Misco, T. (2014). "We are only looking for the right answers": the challenges of controversial issue instruction in South Korea. *Asia Pacific Journal of Education*(3).
- Misco, T. (2019). Contextual Gatekeeping. Teacher Decision-Making in Multiple and Overlapping Milieus. Dans M. H. Gross et L. Terra (dir.), *Teaching and Learning the Difficult Past. Comparative Perspectives* (p. 26-41). Routledge.
- Misco, T. et Lee, L. (2014). "There is no such thing as being Guamanian": Controversial Issues in the Context of Guam. *Theory & Research in Social Education*, 42(3), 414-439.
- Misco, T. et Patterson, N. C. (2007). A Study of Pre-Service Teachers' Conceptualization of Academic Freedom and Controversial Issues. *Theory & Research in Social Education*, 35(4), 520-550.
- Misco, T. et Tseng, J.-H. (2018). "I will not mention controversial issues unless they are in the textbook": An exploration of curriculum instructional gatekeeping in Taiwan. *The Journal of Social Studies Research*, 42(1), 1-10.

- Misco, T., Kuwabara, T., Ogawa, M. et Lyons, A. (2018). Teaching controversial issues in Japan: An exploration of contextual gatekeeping. *The International Education Journal*, 17(4), 68-82.
- Moisan, S. (2010). *Fondements épistémologiques et représentations sociales d'enseignants d'histoire du secondaire à l'égard de l'enseignement de l'histoire et de la formation citoyenne*. (Thèse de doctorat), Université de Montréal, Montréal.
- Moisan, S. (2011). Démocratie, individualisme et citoyenneté minimale - représentations sociales d'enseignants d'histoire au secondaire. Dans M.-A. Éthier, D. Lefrançois et J.-F. Cardin (dir.), *Enseigner et apprendre l'histoire. Manuels, enseignants et élèves*. (p. 209-238). Presses de l'Université Laval.
- Moisan, S. (2019). Pas cyniques, mais... Représentations sociales de la citoyenneté et de l'éducation à la citoyenneté chez des enseignants d'histoire au secondaire. Dans M.-A. Éthier et D. Lefrançois (dir.), *Agentivité et citoyenneté dans l'enseignement de l'histoire : Un état de la recherche en didactique de l'histoire du Québec* (p. 27-56). M Éditeur.
- Nokes, J., Dole, J. et Hacker, D. (2007). Teaching High School Students to Use Heuristics While Reading Historical Texts. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 492-504.
- Nora, P. (1989). Between Memory and History: Les Lieux de Mémoire. *Sources : Representations*, 26, 7-24.
- Novick, P. (1999). *The Holocaust in American life*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Offenstadt, N. (2011). *L'historiographie*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Oulton, C., Day, V., Dillon, J. et Grace, M. (2004). Controversial issues - teachers' attitudes and practices in the context of citizenship education. *Oxford Review of Education*, 30(4), 489-507.
- Panissal, N., Jeziorski, A. et Legardez, A. (2016). Une étude des postures enseignantes adoptées lors des débats sur des questions socialement vives (QSV) liées aux technologies de la convergence (NBIC) menés avec des élèves de collège. *Dire*, 8(1).
- Parker, W. (2010). Listening to Strangers: Classroom Discussion in Democratic Education. *Teachers College Record*, 112(11), 2815-2832.
- Parker, W. C. (2006). Public Discourses in Schools: Purposes, Problems, Possibilities. *Educational Researcher*, 35(8), 11-18.
- Parker, W. C. et Hess, D. (2001). Teaching with and for discussion. *Teaching and Teacher Education*, 17, 273-289.

- Passe, J. et Evans, R. W. (1999). Discussion Methods in an Issues-Centered Curriculum. Dans R. W. Evans et D. W. Saxe (dir.), *Handbook On Teaching Social Issues* (p. 91-98). National Council for the Social Studies.
- Quéniart, A., Jacques, J. et Jauzion-Graverolle, C. (2007). Consommer autrement : Une forme d'engagement politique chez les jeunes. *Jeunesse et marginalités : faut-il intervenir?*, 20(1), 181-195.
- Raïche, G. et Noël-Gaudreault, M. (2008). Article de recherche théorique et article de recherche empirique : particularités. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(2), 485-490.
- Reich, G. A. et Corning, A. (2019). The Myth of “Black Confederates”: Beliefs of Students and Implications for History Educators. Dans M. H. Gross et L. Terra (dir.), *Teaching and Learning the Difficult Past: Comparative Perspective* (p. 216-228). New York: Routledge.
- Reinhardt, S. (2016). The Beutelsbach Consensus. *Journal of Social Science Education*, 15(2), 11-13.
- Reisman, A. (2012). Reading Like a Historian: A Document-Based History Curriculum Intervention in Urban High Schools. *Cognition and Instruction*, 30(1), 86-112.
- Reisman, A. (2015). Entering the Historical Problem Space: Whole-Class Text-Based Discussion in History Class. *Teachers College Record*, 117(1).
- Reisman, A. et Wineburg, S. (2008). Teaching the Skill of Contextualizing in History. *The Social Studies*, 99(5), 202-207.
- Robert-Mazaye, C., Demers, S., Boutonnet, V. et Lefrançois, D. (2017). Désengagement ou scepticisme engagé? L'action politique et citoyenne des jeunes Québécois. *La revue internationale de l'éducation*, 1(41), 95-117.
- Rowling, J. K. (1998). *Harry Potter and the Chamber of Secrets*. Bloomsbury.
- Ségal, A. (1992). Sujet historien et objet historique. *Traces*, 30(2), 42-48.
- Seixas, P. (2000). Schweigen! die Kinder! or, Does Postmodern History Have a Place in the Schools? Dans P. N. Stearns, P. Seixas et S. Wineburg (dir.), *Knowing, Teaching & Learning History* (p. 19-37). New York University Press.
- Seixas, P. (2004). *Theorizing Historical Consciousness*. University of Toronto Press.
- Seixas, P. (2015). A Model of Historical Thinking. *Educational Philosophy and Theory*.
- Seixas, P. et Morton, T. (2013). *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Nelson Education.
- Stearns, P. N., Seixas, P. et Wineburg, S. (2000). *Knowing, Teaching & Learning History*. New York University Press.

- Tutiaux-Guillon, N. (2006). Le difficile enseignement des « questions vives » en histoire-géographie. Dans A. Legardez et L. Simonneaux (dir.), *L'école à l'épreuve de l'actualité : enseigner les questions vives* (p. 119-135). ESF.
- Tutiaux-Guillon, N. (2008). Deux paradigmes pour penser l'enseignement de l'histoire-géographie ou peut-on introduire les questions socialement vives en histoire-géographie. Dans F. Thénard-Duvivier (dir.), *L'enseignement des questions socialement vives en histoire et géographie* (p. 25-34). Adapt Édition.
- Tutiaux-Guillon, N. (2011). Quelle place pour les questions socialement vives et/ou controversées en histoire? *Le cartable de Clio*, 11(1), 225-234.
- Tutiaux-Guillon, N. (2015). Questions socialement vives et recomposition disciplinaire de l'histoire-géographie : entre opportunités et résistances. Dans F. Audigier, A. Sgard et N. Tutiaux-Guillon (dir.), *Sciences de la nature et de la société* (p. 139-150). De Boeck supérieur.
- Tutiaux-Guillon, N. (2019). Comment les recherches en didactique de l'histoire construisent-elles l'élève? *Revue des sciences de l'éducation*, 45(2), 129-159.
- Van Boxtel, C., Grever, M. et Klein, S. (2015). Heritage as a Ressource for Enhancing and Assessing Historical Thinking. Reflections from the Netherlands. Dans K. Ercikan et P. Seixas (dir.), *New Directions in Assessing Historical Thinking* (p. 40-50). Routledge.
- Van Der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. De Boeck.
- Vansledright, B. A. (2004). What Does It Mean to Think Historically... and How Do You Teach It? *Social Education*, 68(3), 230-233.
- VanSledright, B. A. (2014). *Assessing Historical Thinking and Understanding*. Routledge.
- Vézier, A. (2013). L'apprentissage par problématisation, un nouveau modèle pour interroger la textualité des savoirs historiques scolaires? *Recherches en didactique*(16), 9-28.
- Wassermann, J. (2018). The State and the Volving of Teaching About Apartheid in School History in South Africa, Circa 1994-2016. Dans T. Epstein et C. L. Peck (dir.), *Teaching and Learning Difficult Histories in International Contexts*. Routledge.
- Wenzel, J. W. (1992). Perspectives on Argument. Dans W. L. Benoit, D. Hample et P. J. Benoit (dir.), *Readings in Argumentation* (p. 121-143). Fioris Publications.
- Wertsch, J. V. (2004). Specific Narratives and Schematic Narrative Templates. Dans P. Seixas (dir.), *Theorizing Historical Consciousness* (p. 49-62). University of Toronto Press.
- Wertsch, J. V. (2009). Collective Memory. Dans P. Boyer et J. V. Wertsch (dir.), *Memory in Mind and Culture* (p. 117-137). Cambridge University Press.

- Wertsch, J. V. (2012). Deep Memory and Narrative Templates: Conservative Forces in Collective Memory. Dans A. Assmann et L. Shortt (dir.), *Memory and Political Change* (p. 173-185). Palgrave Macmillan.
- Westheimer, J. (2015). *What Kind of Citizen? Educating Our Children for the Common Good*. Teachers College Press.
- Westheimer, J. et Kahne, J. (2004). What kind of Citizen? The Politics of Educating for Democracy. *American Educational Research Journal*, 41(2), 237-269.
- Wineburg, S. (2001). *Historical Thinking and Other Unnatural Acts: Charting the Future of Teaching the Past*. Temple University Press.
- Wineburg, S. S. (1991). Historical Problem Solving: A Study of the Cognitive Processes Used in the Evaluation of Documentary and Pictorial Evidence. *Journal of Educational Psychology*, 83(1), 73-87.
- Wineburg, S. et Wilson, S. M. (2001). Models of Wisdom in the Teaching of History. Dans S. Wineburg (dir.), *Historical Thinking and Other Unnatural Acts: Charting the Future of Teaching the Past* (p. 155-172). Philadelphie: University Press.
- Zadora, A. (2016). L'enseignement de question socialement vives en Biélorussie : enjeux et spécificités. *Questions Vives*, 26, 1-16.
- Zembylas, M. (2013). Pedagogies of hauntology in history education: Learning to live with the ghosts of disappeared victims of war and dictatorship. *Educational Theory*, 63(1), 69-86.
- Zembylas, M. et Kambani, F. (2012). The Teaching of Controversial Issues During Elementary-Level History Instruction: Greek-Cypriot Teachers' Perceptions and Emotions. *Theory & Research in Social Education*, 40(2), 107-133.